

Alma Mater Studiorum - Università di Bologna

DOTTORATO DI RICERCA IN

Scienze Pedagogiche

Ciclo XXIX°

Settore Concorsuale: 11/D1

Settore Scientifico Disciplinare: M-PED/02

***MAESTRI DI SCUOLA E NON SOLO:
PROFILO DI CESARE MALSERVISI (1935-2005)***

Presentata da **Chiara Venturelli**

Coordinatore Dottorato

Prof.ssa Tiziana Pironi

Supervisore

Prof.ssa Mirella D'Ascenzo

Esame finale anno 2018

Maestri di scuola e non solo: profilo di Cesare Malservisi (1935-2005)

INTRODUZIONE p. 1

CAPITOLO 1 – Quadro teorico e metodologico della ricerca p. 7

- 1.1 Linee evolutive della ricerca storico-educativa italiana p. 7
 - 1.1.1 Dallo spirito del '45 agli anni Ottanta p. 8
 - 1.1.2 Il percorso della ricerca storico-educativa negli ultimi decenni p. 13
 - 1.1.3 Le sfide recenti della storiografia scolastica p. 17
- 1.2 La storia della professione docente magistrale in Italia p. 23
- 1.3 La biografia e le biografie magistrali p. 32
 - 1.3.1 Genere biografico e storiografia p. 32
 - 1.3.2 La biografia nella ricerca storico-educativa p. 42
 - 1.3.3 Le biografie magistrali p. 44
- 1.4 Questioni metodologiche aperte p. 47
 - 1.4.1 Le fonti orali p. 48
 - 1.4.2 Gli ego-documenti p. 53
 - 1.4.3 Sul rapporto microstoria-macrostoria p. 55

CAPITOLO 2 – Biografia di un maestro del Novecento. La formazione iniziale e le prime esperienze professionali p. 57

- 2.1 Scenari e contesti nazionali della vita di Malservisi p. 57
 - 2.1.1 Il fascismo e gli anni della dittatura (1935-1945) p. 57
 - 2.1.2 Dal secondo dopoguerra agli anni Sessanta (1945-1970) p. 61
 - 2.1.3 Dagli anni Settanta agli anni Novanta (1970-1990) p. 66
- 2.2 Cesare Malservisi studente a Bologna p. 72
 - 2.2.1 La famiglia ed i primi anni di scuola fra guerra e ricostruzione p. 72
 - 2.2.2 All'Istituto Magistrale "Laura Bassi" p. 76
- 2.3 Gli anni dell'Università a Firenze p. 80
 - 2.3.1 La "scuola di Firenze" p. 81
- 2.4 Educatore ed insegnante precario p. 86
 - 2.4.1 La Scuola Reggimentale di Bologna p. 90
 - 2.4.2 I Centri giovanili e ricreativi ed i campeggi per ragazzi del Comune di Bologna p. 98
 - 2.4.3 L'attività come bibliotecario nel Comune di Bologna p. 107

CAPITOLO 3 – Maestro di ruolo a Bologna p. 111

- 3.1 1964-1969 L'attività presso la Scuola elementare "Adelfo Grosso" p. 111
 - 3.1.1 La Scuola per genitori ed il IV Febbraio Pedagogico Bolognese p. 112
 - 3.1.2 L'impegno civile a più dimensioni p. 118
 - 3.1.2.1 L'impegno per una scuola libera e democratica p. 119
 - 3.1.2.2 L'impegno per la pace in Vietnam p. 122
 - 3.1.3 Un soggiorno-scuola in montagna p. 127
- 3.2 1969-1974 L'attività presso la Scuola elementare "Antonio Silvani" p. 131
 - 3.2.1 La pratica didattica nelle pieghe della storia p. 133
 - 3.2.1.1 La classe ed il suo contesto socio-ambientale p. 136
 - 3.2.1.2 L'organizzazione delle attività p. 141
 - 3.2.1.3 L'attività didattica p. 143

CAPITOLO 4 – Maestro a Monterenzio (Bologna) p. 152

- 4.1 1974-1979 nella Scuola elementare “Monterenzio-Savazza” p. 154
 - 4.1.1 Maestro in una pluriclasse p. 154
 - 4.1.2 La questione della valutazione e della bocciatura p. 158
- 4.2 1979-1992 nella Scuola elementare “Monterenzio-Capoluogo” p. 165
 - 4.2.1 Cesare Malservisi nell’occhio del ciclone p. 165
 - 4.2.2 Passare la mano: un maestro che forma altri maestri e maestre p. 171
- 4.3 Cesare Malservisi cantautore p. 175

CAPITOLO 5 – Un’identità plurale p. 184

- 5.1 Videointervista al Professor Vittorio Capecchi p. 184
- 5.2 Videointervista al Professor Antonio Faeti p. 187
- 5.3 Videointervista alla moglie Francesca Ciampi p. 198
- 5.4 Videointervista ad ex-alunni e genitori p. 211
- 5.5 Videointervista alla collega Assunta Poggi Bortolotti p. 217
- 5.6 Intervista al fratello Ruggero Malservisi p. 222

CONCLUSIONI p. 227

BIBLIOGRAFIA p. 229

INTRODUZIONE

All'origine di questo lavoro di ricerca c'è la coincidenza di due incontri particolari. Quando nel 2014 ho cominciato il mio percorso di dottorato provenivo infatti da studi universitari molto differenti. Negli anni precedenti mi ero occupata principalmente - in uno stretto legame con il mio lavoro di educatrice sociale - di inclusione scolastica, lavorativa e sociale di persone con disabilità. Tuttavia durante il primo anno di corso, proprio mentre cercavo di delineare e mettere a fuoco con più precisione un oggetto di ricerca interessante e per me nuovo in quell'ambito, ho assistito ad una lezione che, senza esagerare, ha cambiato la direzione dei miei studi. Si trattava infatti di un incontro tenuto dalla Professoressa Mirella D'Ascenzo e dunque riguardante un settore a me lontano, quello della storia della scuola. La lezione era incentrata sulla biografia di un maestro e poi direttore didattico bolognese, Alberto Calderara¹, vissuto tra Otto e Novecento. Ricordo che il poter vedere e toccare i suoi documenti e materiali dell'epoca via via che ne veniva raccontata la vicenda umana e professionale, nell'intreccio con la storia più ampia locale e nazionale, mi colpì in modo inatteso. Tornando a casa avevo quella piacevole sensazione che si prova dopo aver partecipato ad un bello spettacolo o dopo aver visto un bel film. Quel primo contatto con le biografie magistrali, oltre ad essere stato un'esperienza interessante e formativa, fu anche un'esperienza esteticamente bella. Probabilmente il tema ed il modo di affrontarlo attraverso la vita di una persona andavano a colpire, anche se da una prospettiva per me inedita, un interesse, ma anche una passione che ho sempre avuto, sia da studentessa che da lavoratrice, per la scuola. Mi è sempre piaciuto andare a scuola e stare con gli altri a scuola. Nello stesso periodo avevo poi conosciuto Anna Malservisi ed avevo scoperto che il padre, Cesare Malservisi, era stato un maestro, ma non solo, apprezzato e riconosciuto anche nella memoria pubblica della città di Bologna: proprio nel 2014 infatti era stata intitolata a suo nome la Biblioteca del quartiere Lama. Inoltre del maestro Malservisi, della sua professionalità docente e della sua pratica didattica - come mostrava la stessa mostra *Questo bel mestiere* organizzata in occasione dell'intitolazione e curata dalla moglie Francesca Ciampi e da Patrizia

¹ M. D'Ascenzo, *Alberto Calderara. Microstoria di una professione docente tra Otto e Novecento*, Bologna, Clueb, 2011.

Cuzzani - era rimasto conservato nell'archivio familiare uno straordinario e vasto patrimonio storico-educativo e scolastico.

Al di là delle motivazioni personali che mi hanno condotto a sviluppare questa ricerca, ci sono inoltre delle ragioni più squisitamente scientifiche. Nel quadro infatti delle importanti rivoluzioni storiografiche che hanno caratterizzato il Novecento - a partire da quella delle *Annales* prima, poi del ritorno al narrativo teorizzato da Stone², fino all'esperienza della microstoria e del *biographical turn*³ - la più recente ricerca storico-educativa, a livello internazionale e nazionale, ha fatto della "scuola come realtà viva", esplorata dall'interno, con i suoi protagonisti e nel farsi quotidiano delle pratiche didattiche, uno dei suoi filoni di studio più fecondi e dalla grande valenza euristica. In particolare, la conoscenza della realtà scolastica, della cultura empirica⁴ prodotta in classe e della cultura materiale della scuola - la *black box of schooling*⁵ - ha ricevuto significativi contributi ed approfondimenti dagli studi sulla professione docente, le cui molteplici dimensioni sono state indagate anche attraverso la prospettiva delle biografie magistrali.

Da qui la nascita di un'idea, rischiosa per una persona come me non esperta del settore, ma incredibilmente stimolante e coinvolgente, di proporre alla Professoressa D'Ascenzo un progetto di tesi incentrato sulla ricostruzione della biografia magistrale di Malservisi. Si trattava davvero, credo, di una sfida per entrambe, almeno di sicuro lo era per me che mi trovavo ad intraprendere un nuovo percorso di studi e di ricerca. Fatto certamente di continuità, rappresentate soprattutto dalla dimensione della scuola, ma anche da numerose e notevoli discontinuità, lacune da colmare, metodologie diverse da imparare.

Ottenuto il consenso anche da parte della famiglia di Malservisi, si è scelto dunque di procedere ad un lavoro di ricerca inteso a restituirne la complessità e pluralità della figura. Malservisi non fu infatti solo maestro di scuola elementare, ma anche cantautore dialettale, bibliotecario e figura di intellettuale vissuto nella Bologna del secondo dopoguerra, negli anni di quella particolare stagione politica, culturale ed

² L. Stone, *Il ritorno al racconto: riflessioni su una nuova vecchia storia*, in Id., *Viaggio nella storia*, Roma-Bari, Laterza, 1989, pp. 81-106.

³ H. Renders, B. De Haan, J. Harmsma (a cura di), *The biographical turn. Lives in history*, New York, Routledge, 2017.

⁴ A. Escolano Benito, *La cultura empirica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia*, Ferrara, Volta la carta, 2016.

⁵ S. Braster, I. Grosvenor, M. Del Pozo Andrés (a cura di), *The black box of schooling. A cultural history of the classroom*, Brussels, Peter Lang, 2011.

anche pedagogica del capoluogo emiliano-romagnolo definita come animata dalla “febbre del fare”. L’obiettivo non era ovviamente quello di realizzarne un’apologia, ma quello di far emergere le peculiarità e le caratteristiche di una storia docente ancora poco nota, però troppo importante per essere lasciata nell’oblio. Si è inteso cioè indagarne le modalità specifiche di azione, allargando tuttavia lo sguardo anche al piano nazionale, di cui la microstoria appunto è eco e punto di forza capace di indicare come realmente, empiricamente, si sia sviluppata un certo tipo di professionalità.

A tal fine ci è avvalsi di una notevole pluralità di fonti: la letteratura storiografica di riferimento, la bibliografia coeva, le fonti ufficiali e soprattutto quelle appartenenti al suo consistente archivio conservato dalla famiglia. Tale archivio raccoglie documenti burocratici (pagelle scolastiche, note di qualifica, nomine, conferimenti di incarico, trasferimenti, certificati di servizio, attestati di partecipazione e profitto, circolari scolastiche), pubblicazioni (monografie, saggi in volume, articoli in rivista), carte private (corrispondenze e carteggi, scritti ed altri materiali personali), cultura materiale della scuola (quaderni degli alunni, giornalini di classe, piani di lavoro, materiali didattici, ecc. ...), fotografie, materiale audio e video relativi alle attività svolte con gli alunni nelle scuole. Come è facile intuire si tratta di un archivio ricchissimo la cui esistenza e il cui valore non potrebbero sussistere senza l’attenta e minuziosa cura della moglie Francesca, a cui va il mio più sincero e profondo ringraziamento non solo per avermi permesso di accedervi, ma anche per la comprensibile fatica emotiva che ha rappresentato per lei il doverlo attraversare e il ripercorrere tappe e momenti vissuti insieme al compagno della sua vita. L’archivio stesso infatti, nella sua organizzazione, ben rispecchia una lunga storia personale e professionale trascorsa insieme, in cui famiglia e scuola si sono fortemente intrecciate. Per le ragioni espressamente legate allo sviluppo della ricerca ho dovuto dunque operare un’azione di riordino, scientifico, attraverso una attività di censimento, catalogazione, scansione ed analisi degli innumerevoli materiali conservati, che ha impegnato lunga parte iniziale del dottorato. Parallelamente all’analisi, nell’intento di ricostruire una biografia “al plurale”, si provveduto a raccogliere tramite interviste e videointerviste le testimonianze orali di chi l’ha conosciuto e apprezzato, tra cui docenti della Facoltà di Magistero di Bologna, ex colleghi, allievi e genitori. Tali fonti orali sono state dunque intrecciate alle altre nella realizzazione della ricerca.

A riguardo sembra opportuno rilevare che se da un lato la vicinanza storica della vicenda di Malservisi ha l'innegabile vantaggio di offrire una così ampia varietà e consistenza di fonti, dall'altro ho sperimentato la difficoltà di confrontarmi con la ricostruzione biografica di un personaggio scomparso di recente e dunque con il ricordo ancora vivo di quanti l'hanno conosciuto. Per quanto probabilmente la questione dell'oggettività e del necessario distacco sia sempre un delicato terreno di riflessione ed attenzione nel momento in cui ci si impegna in una ricerca di tipo storico, ho sentito con molta forza l'impegno nel dover trovare il giusto equilibrio tra rigore e coinvolgimento per offrire un profilo di Malservisi il più possibile autentico e non celebrativo.

Un ulteriore aspetto di complessità è emerso dalla stessa prospettiva biografica nel suo rapporto con la storiografia. Come già indicato obiettivo del lavoro di ricerca non era semplicemente quello di raccontare la storia di Malservisi, ma di tentare, per mezzo di questa, la restituzione di una professionalità e pratica docente necessariamente inserite in uno spazio e tempo ben definiti, ovvero l'Italia tra fascismo e anni Novanta. L'intento è stato infatti quello di approfondire, attraverso le tappe ed i momenti significativi della sua vita, altrettanti aspetti della storia della scuola e della società italiane, a livello locale e nazionale. Spesso per la quantità di dettagli da approfondire, che nel loro insieme formano la problematicità dell'esistenza di ciascun individuo e testimoniano l'interdipendenza tra gli uomini e la storia, mi è sembrato di trovarmi di fronte ad un quadro di Bosch.

Una delle problematiche iniziali di questa tesi era indubbiamente quella del rapporto tra storia locale e storia nazionale, tra micro e macro. Nello svolgimento della ricerca ho potuto constatare come le due dimensioni non siano in relazione gerarchica, ma rendano conto l'una dell'altra. Partendo dallo studio della storia nazionale scolastica ho potuto comprendere e contestualizzare meglio la figura di Malservisi ed anche la particolare stagione pedagogica, politica e sociale vissuta dalla città di Bologna tra anni Cinquanta ed Ottanta; viceversa l'indagine sulla sua biografia magistrale e sulla storia educativo-scolastica del capoluogo emiliano mi hanno permesso di arricchire la mia conoscenza della realtà pedagogica e scolastica dell'Italia del secondo dopoguerra. Il quadro che emerge dalla ricerca restituisce da un lato la complessità di una figura docente giocata non solo entro le mura e sui banchi di scuola, ma come professionista impegnato nella società; dall'altro come politiche e legislazione scolastiche ed anche una particolare cultura pedagogica

fossero concretamente tradotte in pratica e allo stesso tempo influenzate dal lavoro quotidiano di maestri e maestre.

La tesi infine è stata sviluppata attraverso cinque capitoli. Nel primo, ho tentato di ricostruire il quadro teorico e metodologico di riferimento, affrontando nello specifico gli aspetti delle linee evolutive della ricerca storico-educativa italiana dal 1945 ad oggi, per poi concentrarmi sulla storia della professione docente, soprattutto magistrale, ed il suo studio attraverso la prospettiva delle biografie. A riguardo ho cercato inoltre di chiarire i nodi problematici e la valenza euristica del genere biografico rispetto alla ricerca storica ed alla ricerca storico-educativa. Infine ho deciso di soffermarmi su alcune questioni metodologiche inerenti da una parte la particolarità delle fonti orali e degli ego-documenti, dall'altra il rapporto tra micro e macro.

Nel secondo capitolo, dopo aver brevemente ricostruito il generale contesto storico della scuola e della società in Italia dalla nascita di Malservisi nel 1935 fino al suo pensionamento nel 1992, sono entrata nel vivo della sua biografia ripercorrendo le tappe della sua formazione iniziale, da studente delle scuole cittadine fino agli anni dell'Università a Firenze, e delle prime esperienze come educatore ed insegnante precario, nella scuola reggimentale e nei centri ricreativi e campeggi marini del Comune di Bologna, oltre che come bibliotecario nelle biblioteche di quartiere che stavano sorgendo.

Nel terzo capitolo, ho invece ricostruito la sua carriera di maestro di ruolo nelle scuole cittadine - dal 1964 al 1974 - suddividendola tra il periodo di lavoro presso la scuola elementare "A. Grosso" e quello presso la scuola elementare "A. Silvani". In particolare ho approfondito il tema del suo impegno civile a più dimensioni e del suo legame con i più ampi movimenti per un rinnovamento in senso democratico della scuola e della società. Un impegno che lo vide attivo protagonista in diverse situazioni legate alle innovative manifestazioni educative e pedagogiche che caratterizzavano la Bologna di quegli anni, come i "Febbrai Pedagogici", ma anche ad altri momenti come la globale contestazione della guerra in Vietnam. Inoltre, ho cercato di ricostruire e restituire la sua pratica didattica, analizzando nello specifico, ed intrecciandola con altre fonti, alcuni dei suoi piani lavoro conservati nel suo archivio.

Nel quarto capitolo, ho terminato il lavoro di ricostruzione biografica sviluppando il periodo finale della carriera di Malservisi che si svolse - dal 1974 al 1992 - nel

diverso contesto sociale ed ambientale del Comune montano di Monterenzio in provincia di Bologna. Quest'ultima tappa della sua biografia magistrale mi ha permesso di approfondire diversi e cruciali aspetti della storia della scuola italiana, a cominciare dalla realtà - ancora esistente - delle pluriclassi, passando per il tema della valutazione e della bocciatura - in quegli anni al centro di un vivo dibattito - fino alla spinosa questione dell'insegnamento della religione cattolica. Infine, a completamento di una biografia di un maestro, ma non solo, come indicato dal titolo della tesi, mi sono soffermata sul Malservisi formatore di insegnanti ed anche cantautore dialettale. L'intera ricostruzione si è avvalsa anche delle informazioni raccolte, nel corso del tempo, attraverso interviste "carta e penna" e videointerviste - trascritte nel quinto e ultimo capitolo - a persone che lo hanno conosciuto. In conclusione, colgo qui l'occasione per ringraziare quanti, come i Professori Vittorio Capecci ed Antonio Faeti, nonché la moglie Francesca Ciampi, il fratello Ruggero Malservisi, gli alunni, i genitori ed i colleghi, mi hanno offerto la loro disponibilità ed il loro tempo. Queste preziose testimonianze mi hanno infatti permesso di poter realizzare una ricostruzione biografica non solo archivistica e documentaria, ma più ricca e "al plurale".

CAPITOLO 1 – Quadro teorico e metodologico della ricerca

1.1 Linee evolutive della ricerca storico-educativa italiana

Anche la ricerca storico-educativa ha una storia. Storia che occorre conoscere per comprenderne le direzioni di crescita e sviluppo, capirne l'identità - o meglio la complessa e plurale identità - e individuarne i possibili e futuri itinerari.

La riflessione sulla ricerca storico-educativa, evidentemente, non solo assicura lo sfondo di riferimento al singolo studio, ma lo supporta indicando piste da seguire e strumenti di cui servirsi, offrendogli così uno spazio di condivisione, scambio e confronto con le indagini che lo hanno preceduto o che sono in corso, ed infine restituendogli un senso di appartenenza.

Ripercorrere le tappe più significative ed identificare le principali caratteristiche della ricerca storico-educativa in Italia negli ultimi decenni permette di chiarire *come* costruire e portare avanti la propria ricerca ed anche - compito forse più problematico - *perché* condurre proprio quella ricerca. Quale terreno si sta battendo? Chi l'ha percorso prima? Che segni ha lasciato? Cosa suggerisce? Domande che cercano risposte non solo per collocare e orientare il proprio lavoro in una prospettiva, verso delle finalità, ma anche per orientarsi e collocarsi all'interno di quell'orizzonte. È questo un compito preliminare e allo stesso tempo di accompagnamento della ricerca specifica: la sostiene, la rende, in un processo a doppia direzione, intelligibile all'interno ed all'esterno e contemporaneamente la mette in discussione.

Pertanto la ricostruzione storico-educativa della biografia magistrale del maestro Cesare Malservisi (Bologna, 1935-2005), propriamente oggetto della presente tesi, è preceduta - apparentemente in un gioco di parole - da una breve ricostruzione della storia della ricerca storico-educativa in Italia negli ultimi settant'anni, attraverso le riflessioni e le sintesi che gli stessi storici dell'educazione hanno intrapreso e prodotto, in diverse occasioni, ripensando e dovendo trarre bilanci sullo stato dell'arte della propria disciplina.

In generale si può affermare che il percorso intrapreso dalla ricerca storico-educativa, delineato da questi momenti di auto-interrogazione, si presenta come un processo di crescita costante che ha portato, anche attraverso importanti punti di svolta, all'affermazione dell'autonomia e del carattere plurale di questo settore

disciplinare. Traguardi, quelli di una definita identità e di un'articolazione e specializzazione di saperi, raggiunti attraverso un cammino di emancipazione che ha visto nella ricerca storico-educativa - in sintonia con l'evoluzione della ricerca storica *tout court* - il realizzarsi di «un passaggio dalla marginalità/subalternità alla centralità/autonomia»⁶, e che oggi consegna importanti eredità, ma lascia anche problemi aperti.

1.1.1 Dallo "spirito del '45"⁷ agli anni Ottanta

Le ricostruzioni delle tappe e dei modelli della ricerca storico-educativa, via via offerte nel corso degli anni, convergono - tenendo conto «della dimensione ideologico-politica, delle teorie storiografiche e dei dibattiti pedagogici»⁸ - verso una periodizzazione temporale e tematica il cui punto *a quo* è fissato e riconosciuto nella crisi dell'egemonia dei modelli teorici storiografici del positivismo - con la concezione di storia come progresso e l'idea della continuità storico-evolutiva delle vicende umane - ma soprattutto dell'idealismo - con l'identificazione tra filosofia e storia e la visione immanentistica della realtà come Spirito o Atto, razionalità dialettica operante concretamente nella storia e dimensione universale in cui i fatti storici possono essere colti e compresi - che contraddistingue il periodo del dopoguerra dal 1945⁹.

I fermenti e le spinte di rinnovamento che animano il generale panorama politico, sociale e culturale, la ricerca di altri metodi, modelli e forme di identità, emergono anche all'interno dell'elaborazione storiografica e pedagogica segnando un punto di rottura, rispetto alla tradizione precedente, ed il primo passo verso un nuovo corso per la ricerca storico-educativa¹⁰.

La volontà di superamento della prospettiva idealistica, di liberazione dai suoi condizionamenti, si manifesta nella ricerca storica con l'affiorare, o il riemergere,

⁶ F. Cambi (a cura di), *La ricerca storico-educativa in Italia, 1945-1990*, Milano, Mursia Editore, 1992, p. 8.

⁷ Trebisacce riprende l'espressione dal titolo dell'opera di G. Finzi, *Lo spirito del '45*, Milano, Giordano, 1967, nel capitolo da lui curato *La ricerca storico-educativa oggi tra acquisizioni consolidate e prospettive di sviluppo*, in H. A. Cavallera (ed.), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca. I Tomo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013, p. 3.

⁸ F. Cambi (a cura di), *op. cit.*, 1992, p. 17.

⁹ R. Fornaca, *Analisi storica dei fenomeni educativi e problemi metodologici*, Torino, Paravia, 1973, pp. 45-46; G. Trebisacce, *Prefazione*, in B. Serpe, *La ricerca storico-educativa oggi. Fondamenti metodi insegnamento*, Cosenza, Jonica Editrice, 1990, p. 9.

¹⁰ F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Bari, Laterza, 2003, pp. 4-5; F. Cambi (a cura di), *op. cit.*, 1992, pp. 18-21.

di diversi orientamenti e metodi di interpretazione in contrapposizione agli approcci di tipo filosofico e teoretico che, in virtù di una concezione universalmente unitaria - continuista - del tempo ed essenzialmente orientata verso le idee e le istituzioni - separate radicalmente dai contesti e dalle forme di vita sociale in cui sono nate -, lasciano fuori elementi e fenomeni costituenti invece la struttura profonda del processo storico. In particolare, tra gli altri, si assiste ad una ripresa del marxismo e del paradigma gramsciano nella volontà di cogliere i rapporti e le sfasature tra i diversi gruppi e strati sociali, le dinamiche di forza economiche, politiche e culturali, le condizioni di egemonia o di subalternità di classi rispetto ad altre¹¹. Incominciano così a farsi spazio sulla scena della ricerca storica tematiche inedite - come le lotte di classe o le basi materiali dell'esistenza degli uomini - e attori della vita sociale, politica, culturale ed economica - come i movimenti popolari, le forze di opposizione o le masse anonime operanti nella quotidianità - prima in ombra o trascurati¹².

Sul piano pedagogico il cambiamento si manifesta sia sul versante del pensiero e dei metodi educativi sia su quello scolastico-istituzionale, in entrambi i casi con l'intento di formare «l'uomo-cittadino democratico, cosciente e responsabile»¹³. Si apre anche per la pedagogia una stagione di intenso movimento, non solo alla ricerca di modelli in contrapposizione a quelli elitari, autoritari ed antidemocratici affermatasi durante i periodi liberale e fascista, ma anche di un rinnovato ruolo rispetto ad altri saperi - prima fra tutti la filosofia - e nei differenti ambiti di vita - scuola, famiglia e società allargata - dell'uomo, facendo emergere e fronteggiando problemi nuovi. Con lo sguardo rivolto in particolare alle diverse forme e proposte dell'attivismo internazionale, la pedagogia postbellica si impegna attorno all'obiettivo di un'educazione aperta, plurale e democratica a cominciare da una riorganizzazione dell'istituzioni educative e soprattutto della scuola.

Gli anni Cinquanta rappresentano quindi il punto di partenza di una svolta - epistemologica, tematica e metodologica¹⁴ - anche per la ricerca storico-educativa

¹¹ F. Cambi (a cura di), *op. cit.*, 1992; R. Fornaca, *op. cit.*, 1973; R. Fornaca, *La ricerca storico-pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1975, pp. 43-63.

¹² L. Stone, *Viaggio nella storia*, Roma-Bari, Editori Laterza, 1989, pp. 23-24.

¹³ F. Cambi (a cura di), *op. cit.*, 1992, p. 12.

¹⁴ B. Serpe, *La ricerca storico-educativa oggi. Fondamenti metodi insegnamento*, Cassano allo Jonio, Jonica editrice, 1990, pp. 32-50; S. Ulivieri, *La componente storica del sapere pedagogico. La ricerca storico-educativa oggi. Tendenze storiografiche e linee di ricerca*, in G. Elia, *La complessità del sapere pedagogico tra tradizione e innovazione*, Milano, FrancoAngeli, 2015, pp. 18-19.

che comincia il proprio percorso di emancipazione da un approccio prettamente filosofico per intrecciarsi, nella riflessione sui problemi educativi, con la società e con la politica¹⁵. I “motori” di questo processo di revisione degli orientamenti e ampliamento dello spazio di riflessione storiografico-metodologica, che proseguirà negli anni successivi, sono identificati in particolare negli studi di Borghi¹⁶ - con il volume del 1951 *Educazione ed autorità nell'Italia moderna* - e Bertoni Jovine - specialmente con l'opera del 1954 *Storia della scuola popolare in Italia* e quella del 1958 *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri* -¹⁷, in quella ricerca storica definita, nonostante le diverse matrici di riferimento, «engagée»¹⁸, indirizzata ossia a far luce sulle dinamiche ideologiche e politiche sottostanti lo sviluppo del sistema scolastico nazionale e a restituirne una ricostruzione più integrale in cui fosse presente anche la voce delle opposizioni e dei gruppi subalterni o marginali. Si tratta di un mutamento importante: infatti, sebbene la prospettiva sia ancora nazionale e d'insieme, la lettura contestualizzata e interdisciplinare degli eventi educativi e scolastici ha contribuito ad allargare l'insieme delle fonti e dei punti di vista.

L'impegno interdisciplinare e l'approfondimento di nuovi aspetti, sia sul campo della storia delle idee e teorie pedagogiche che su quello della storia della scuola e dei processi educativi, proseguono, si sviluppano e articolano durante gli anni Sessanta e Settanta, attraverso un processo innovatore che si caratterizza per la pluralità di studi e per l'avvio di una maggiore consapevolezza metodologico-critica¹⁹. A riguardo significativa è l'influenza delle suggestioni e delle tematiche delle *Annales* francesi, da cui viene in particolare recepito il mutamento, la

¹⁵ L. Pazzaglia, F. De Giorgi, *Le dimensioni culturali e politiche della ricerca storica nel campo dell'educazione*, «Annali di storia dell'educazione», 12, 2005, pp. 133-153; S. Ulivieri in G. Elia, *op. cit.*, 2015.

¹⁶ L. Bellatalla, A. Corsi (a cura di), *Lamberto Borghi storico dell'educazione*, Milano, Franco Angeli, 2004.

¹⁷ R. Fornaca, *op. cit.*, 1973, pp. 72-73; T. Tomasi, *Orientamenti per una storia della storiografia pedagogica italiana (1870-1970)*, «Ricerche Pedagogiche», 58, 1981, pp. 27-28; F. Cambi (a cura di), *op. cit.*, 1992, pp. 21-27; R. Sani, *Scuola e istruzione elementare in Italia dall'Unità al primo dopoguerra: itinerari storiografici e di ricerca*, in R. Sani, A. Tedde (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, p. 3-17; L. Pazzaglia, F. De Giorgi, *op. cit.*, 2005, p. 134; A. Barausse, *I sentieri di Clio. Bilanci e nuove prospettive di ricerca nella storia della scuola oggi. Inaugurazione dell'anno accademico 2008-2009*, Campobasso, 05/11/2008, s.e., p. 4. (Ultima consultazione il 02/01/2017 in <http://www.unimol.it>); G. Trebisacce, *La ricerca storico-educativa oggi tra acquisizioni consolidate e prospettive di sviluppo*, in H. A. Cavallera, *La ricerca storico-educativa oggi: un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca, Tomo I*, Lecce-Rovato, Pensa Multimedia, 2013, pp. 3-4; M. D'Ascenzo, *Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale*, «Espacio, Tiempo y Educación», 3 (1), 2016, pp. 250-252.

¹⁸ F. Cambi (a cura di), *op. cit.*, 1992, p. 21.

¹⁹ A. Santoni Rugiu, *Povera e nuda vai pedagogia*, «Scuola e Città», 3, 1968, pp. 118-119.

differenziazione, nel soggetto/oggetto della storia, ora complesso e plurale, e negli strumenti dello storico, più mobili e articolati, aperti al lavoro interdisciplinare con l'economia, la sociologia, la politica, la storia sociale e la storia orale²⁰. Diverse sono infatti le novità che il «movimento»²¹ delle *Annales* - in quegli anni nel passaggio dalla “era Braudel” alla sua terza generazione di studiosi - presenta al panorama della storiografia italiana in contrapposizione ad una tradizione abituata a separare radicalmente le idee dalle forme varie della vita sociale, dai contesti biografico-ambientali. Alla storia ufficiale, lineare e compatta, delle teste coronate, dei gruppi dominanti e rappresentativa della loro ideologia, viene sostituita una *histoire à part entière*, una storia totale in cui al centro delle molte direzioni e dimensioni della ricerca c'è l'uomo in ogni aspetto della sua vita, una storia globale e complessa non appiattita sull'avvenimento - *histoire événementielle* - ma giocata sulla pluralità del tempo, sul rapporto tra evento e durata, tra istante e struttura²². Per quanto riguarda l'analisi del pensiero, delle dottrine pedagogiche, si assiste ad un rilancio dei lavori attorno ai grandi classici, con monografie e studi mirati in chiave storico-culturale e critico-interpretativa, con ricerche che si occupano «di analizzare movimenti e autori nel contesto in cui erano radicati»²³ per leggere ed approfondire le dimensioni politiche e ideologiche non in modo aprioristico²⁴, ma nell'intreccio con quella delle dinamiche sociali.

La storia della scuola - di cui, sulla scia degli studi citati di Borghi e Bertoni Jovine, erano state avviate analisi su diversi aspetti quali il ruolo dei partiti politici o dell'associazionismo, la formazione degli insegnanti, la stampa pedagogica e la scuola dell'infanzia²⁵ - comincia ad essere terreno di studio anche di storici della politica, dell'economia o dei processi di industrializzazione come ad esempio Carlo Maria Cipolla con il volume del 1971 *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*²⁶. Il campo della storia della scuola

²⁰ F. Cambi (a cura di), *op. cit.*, 1992; L. Pazzaglia, F. De Giorgi, *op. cit.*, 2005; M. D'Ascenzo, *op. cit.*, 2016.

²¹ P. Burke, *Una rivoluzione storiografica. La scuola delle «Annales», 1929-1989*, Roma-Bari, Laterza, p. VIII.

²² G. Flores D'Arcais (a cura di), *La dimensione storica. Materiali per la formazione del pedagoga*, Milano, Unicopli, 1990.

²³ L. Pazzaglia, F. De Giorgi, *op. cit.*, p. 138.

²⁴ A. Santoni Rugiu, *Dalla storia dell'ideologia pedagogica alla storia sociale dell'educazione*, in A. Santoni Rugiu, G. Trebisacce (a cura di), *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*, Cosenza, Pellegrini Editore, 1983, p. 66.

²⁵ M. D'Ascenzo, *op. cit.*, 2016, p. 251-252.

²⁶ C. M. Cipolla, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Torino, UTET, 1971.

rivela così caratteri pluridisciplinari e si specializza ulteriormente verso ricerche sui rapporti tra istruzione ed economia, sul suo ruolo sociale e politico o sui momenti della didattica.

Si aprono inoltre nuove piste di ricerca e specializzazioni tematiche come la storia del mezzogiorno, delle donne, dell'infanzia e dell'immaginario. Nuovi itinerari e studi che, ponendosi accanto alla storia istituzionale e politica o delle idee, dilatano gli orizzonti e danno conto dei «silenzi nell'educazione»²⁷, passando dalla storia della pedagogia alle storie - plurali - della pedagogia, e procedendo verso una sempre più affinata e significativa riflessione ed elaborazione metodologica e storiografica.

Di fronte al tramonto di un modello univoco di storia e di lettura del fatto educativo, la ricerca storico-educativa sul finire degli anni Settanta dimostra dunque di aver raggiunto nuovi ambiti di interesse e paradigmi di analisi, da cui traspare anche una maggior consapevolezza del suo carattere autonomo e dei nodi problematici che riguardano, tra l'altro, la scelta, il reperimento e l'attenzione critica rivolta alle fonti.

Gli anni Ottanta, per la ricerca storico-educativa, rappresentano allo stesso tempo il punto di arrivo e piena maturazione di tale processo di emancipazione e strutturazione di una propria autonomia, e - come dimostrano ad esempio la nascita del Centro Italiano della Ricerca Storico-Educativa (CIRSE) nel 1981 o il Convegno di Cosenza nel maggio 1982 *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa* - un'importante tappa di autoriflessione e riorganizzazione globale.

In particolare vengono evidenziati tutti quei cambiamenti che segnano uno spartiacque rispetto ai lavori storico-pedagogici del passato, a cominciare dalla fine della subordinazione alla pedagogia e del monolitismo tematico e metodologico, fino alla riarticolazione e specializzazione in un'ottica pluridisciplinare degli studi storico-educativi che - in un'efficace e suggestiva immagine suggerita da Cambi - conferiscono al settore una «costruzione di tipo arboreo»²⁸. Viene in generale rilevato un salto di qualità soprattutto nella direzione di un complessivo orientamento e controllo scientifico della crescita quantitativa e qualitativa della ricerca, dei suoi oggetti e delle fonti che si utilizzano; ed ugualmente - a parte

²⁷ F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, Scandicci, La Nuova Italia, 1994.

²⁸ F. Cambi (a cura di), *op. cit.*, 1992, p. 42.

integrante di questo momento di chiarificazione - si osservano questioni ancora aperte e sollecitanti specifici studi o impegno, come ad esempio la necessità di una maggiore rigorizzazione di alcuni settori chiave tra cui la storia delle idee e la storia sociale dell'educazione, o il ruolo della ricerca storico-educativa rispetto all'elaborazione pedagogica²⁹ e alle sfide poste dalla società e dalle concrete realtà in cui si trovano ad operare coloro che si occupano di formazione³⁰. Partendo dalla constatazione dell'avvenuta trasformazione della storia della pedagogia in storia dell'educazione sganciata da posizioni ideologiche e politiche di parte, viene sostenuto l'invito a realizzare un'indagine storica slegata dalla sola funzione di formazione degli insegnanti o per la scuola e rivolta - con autentica responsabilità sociale, culturale e scientifica - a comprendere idee e teorie sull'educazione, fini e metodi dell'azione educativa, nella loro relazione con i precisi periodi, contesti e gruppi in cui sono posti in essere³¹.

1.1.2 Il percorso della ricerca storico-educativa negli ultimi decenni

Il superamento di una ricostruzione dell'evento educativo affidata alle sole idee sull'educazione e alle istituzioni che lo realizzano conduce la ricerca storico-educativa a dilatare il proprio campo di indagine e ad occuparsi di aspetti sottovalutati se non addirittura ignorati, come ad esempio il ruolo delle relazioni interpersonali e dei sentimenti³², i collegamenti e gli interscambi tra i vari luoghi designati alla formazione dell'uomo, o il rapporto tra educazione ed immaginario. A tale pluralismo tematico corrisponde una svolta sul piano metodologico e documentario; l'indagine storica infatti, come la ricerca pedagogica, si apre alla problematicità e complessità dei fenomeni e dei processi socio-educativi. Pertanto al metodo si sostituiscono i metodi, scelti in relazione al progetto e all'oggetto di ricerca, e alla documentazione scritta ed ufficiale si affianca una molteplicità di

²⁹ *Ivi*, p. 46.

³⁰ T. Tomasi, *op. cit.*, 1981, p. 30.

³¹ L. Pazzaglia, *Problemi e prospettive delle ricerche storico-pedagogiche*, in F. Cambi (a cura di), *op. cit.*, 1992, p. 173; R. Fornaca, *Storia dell'educazione e storia della pedagogia. Riflessioni minime (III)*, *Ivi*, 179-181.

³² C. Covato, *L'educazione sentimentale nella storia della vita privata*, in H. A. Cavallera (a cura di), *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca. II Tomo*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013, p. 591-601; F. Borruso, L. Cantatore (a cura di), *Il primo amore. L'educazione sentimentale nelle pedagogie narrate*, Milano, Guerini, 2012; F. Borruso, L. Cantatore, C. Covato (a cura di), *L'educazione sentimentale: vita e norme nelle pedagogie narrate*, Milano, Guerini, 2014.

fonti e testimonianze, con l'intento di cogliere il mondo umano ed educativo nelle sue lunghe durate - ovvero in quelle strutture stabili e durevoli che resistono per generazioni al di sotto degli eventi politici e delle trasformazioni superficiali prodotte dal tempo - e di stabilire i nessi tra queste e i lunghi processi di mutamento socio-economico e culturale³³. Allo stesso tempo si assiste ad un rilancio e nuova tematizzazione della storia locale³⁴ e della microstoria³⁵, attraverso opere focalizzate su istituzioni e periodi delimitati, con l'obiettivo in particolare di

tornare là dove la scuola reale si è manifestata: sul territorio, sugli spazi-tempi delle città, delle zone rurali e montane, dei Comuni³⁶,

per coglierne lo scarto rispetto alla scuola legale ed

entrare nel merito della vita quotidiana della scuola, delle prassi pedagogiche e didattiche, del funzionamento dell'istituzione scolastica³⁷.

I traguardi di maturazione e autonomia del settore raggiunti negli anni Ottanta sono ulteriormente rafforzati ed approfonditi nel corso del decennio successivo, durante il quale si susseguono - contraddistinti allo stesso tempo da caratteri di rigore e apertura - riflessioni su nuove dimensioni della ricerca³⁸, come il confronto con il panorama internazionale, l'uso di fonti sempre più ricche e diverse o un aggiornato ruolo dello studio dei classici, e studi su argomenti o aspetti per lo più inesplorati,

³³ S. Olivieri, *La ricerca storico-educativa tra storia totale e microstoria*, in A. Santoni Rugiu, G. Trebisacce (a cura di), *op. cit.*, 1983, pp. 214-215; B. Serpe, *op. cit.*, 1990, pp. 41-43.

³⁴ E. De Fort, *Storie di scuole, storia della scuola: sviluppi e tendenze della storiografia*, in M. T. Segà (a cura di), *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Portogruaro, Ediclo, 2002, pp. 31-70.

³⁵ S. Olivieri, *op. cit.*, 1983; Ead., *Gonfalonieri, maestri e scolari in Val di Cornia. Storia locale di istruzione popolare*, Milano, Franco Angeli, 1985; L. Todaro, *Profili della ricerca storico-educativa tra "microstoria" e "storie dal basso"*, «Annali on-line della Didattica e della Formazione docente», n. 6, 2013.

³⁶ M. D'Ascenzo, *op. cit.*, 2016, p. 253.

³⁷ *Ibid.*

³⁸ G. Cives, *La ricerca storico-educativa in Italia oggi*, «Studi sulla formazione», II, n. 2, 1999, pp. 14-38.

tra cui la stampa pedagogica³⁹, la letteratura per l'infanzia⁴⁰ o l'istruzione e l'educazione femminile⁴¹.

Il nuovo corso si manifesta anche nella storia della scuola - contribuendo a definirne meglio i contorni all'interno delle scienze dell'educazione - dove si registra una notevole crescita ed il moltiplicarsi di studi, sempre più specializzati, rivolti ad una ricca varietà di temi e caratterizzati da un'uguale pluralità di metodi e tipi di approccio usati. La struttura arborea suggerita da Cambi risulta in questo specifico

³⁹ G. Chiosso (a cura di), *Scuola e stampa nel Risorgimento: giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, Milano, Franco Angeli, 1989; G. Chiosso, *I periodici scolastici nell'Italia del secondo Ottocento*, Brescia, La scuola, 1992; G. Chiosso, *La stampa pedagogica e scolastica in Italia, 1820-1943*, Brescia, La scuola, 1997; G. Chiosso, *Libri, editori e scuola a Torino nel secondo Ottocento*, Brescia, La scuola, 1997; G. Chiosso, *Libri di scuola e mercato editoriale: dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*, Milano, Franco Angeli; G. Chiosso (a cura di), *Il libro per la scuola tra Sette e Ottocento*, Brescia, La scuola, 2000; M. D'Ascenzo, *Un manuale per i maestri: le istruzioni di Maurizio Serra*, in R. Sani, A. Tedde (a cura di), *op. cit.*, 2003, pp. 287-329; C. Betti, (a cura di), *Percorsi del libro per la scuola fra Otto e Novecento. La tradizione toscana e le nuove realtà del primo Novecento in Italia*, Firenze, Pagnini, 2004; A. Ascenzi, R. Sani (a cura di), *Il libro per la scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo da Giuseppe Lombardo Radice ad Alessandro Melchiori, 1923-1928*, Milano, Vita e Pensiero, 2005; A. Barausse (a cura di), *Il libro per la scuola dall'Unità al fascismo: la normativa sui libri di testo dalla legge Casati alla riforma Gentile (1861-1922)*, Macerata, Alfabetica, 2008; A. Ascenzi, *Il Plutarco delle donne: repertorio della pubblicistica educativa e scolastica e della letteratura amena destinata al mondo femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Macerata, Eum, 2009; M. D'Ascenzo, *Cultura, educazione, editoria a Bologna nel primo Novecento*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 16, 2009, pp. 335-348; M. D'Ascenzo, *Libri di testo e di lettura a Bologna nel secondo Ottocento*, «Bollettino del museo del risorgimento», anno IV, 2009, pp. 41-60.

⁴⁰ A. Faeti, *I tesori e le isole: infanzia, immaginario, libri e altri media*, Firenze, La Nuova Italia, 1986; A. Faeti, *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*, Milano, Bompiani, 1995; E. Beseghi, A. Faeti (a cura di), *La scala a chiocciola. Paura, horror, finzioni: dal romanzo gotico a Dylan Dog*, Firenze, La Nuova Italia, 1993; A. Ascenzi (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi: questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Milano, Vita e Pensiero, 2002; E. Beseghi (a cura di), *Infanzia e racconto: il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bologna, Bononia University Press, 2003; M. Bernardi, *Infanzia e fiaba: le avventure del fiabesco fra bambini, letteratura per l'infanzia, narrazione teatrale e cinema*, Bologna, Bononia University Press, 2005; E. Beseghi (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bologna, Bononia University Press, 2008; M. Bernardi, *Infanzia e metafore letterarie: orfanezza e diversità nella circolarità dell'immaginario*, Bologna, Bononia University Press, 2009.

⁴¹ C. Covato, M. C. Leuzzi (a cura di), *E l'uomo educò la donna*, Roma, Editori Riuniti, 1989; S. Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne: scuole e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1989; C. Covato, *Sapere e pregiudizio: l'educazione delle donne fra '700 e '800*, Roma, Archivio Guido Izzi, 1991; S. Ulivieri, *Educazione e ruolo femminile: la condizione delle donne in Italia dal dopoguerra a oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1992; S. Ulivieri, *Educazione al femminile*, Pisa, ETS, 1995; S. Ulivieri (a cura di), *Le bambine nella storia dell'educazione*, Roma, Laterza, 1999; A. Cagnolati, *L'educazione femminile nell'Inghilterra del XVII secolo. Il Saggio per far rivivere l'antica educazione delle gentildonne di Bathsua Makin*, Milano, Unicopli, 2002; S. Soldani, *Donne educanti, donne da educare. Un profilo della stampa femminile toscana: (1770-1945)*, in S. Franchini, S. Soldani (a cura di), *Donne e giornalismo. Percorsi e presenze di una storia di genere*, Milano, Franco Angeli, 2004, pp. 309-361; A. Cagnolati, T. Pirino (a cura di), *Cambiare gli occhi al mondo intero. Donne nuove ed educazione nelle pagine de L'Alleanza (1906-1911)*, Milano, Unicopli, 2006; C. Covato, *Memorie discordanti: identità e differenze nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli, 2007; C. Covato, S. Ulivieri, *Itinerari nella storia dell'infanzia: bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*, Milano, Unicopli, 2010; T. Pironi, *Femminismo ed educazione in età giolittiana: conflitti e sfide della modernità*, Pisa, ETS, 2010.

sapere storico-educativo straordinariamente evidente, ogni versante indagato infatti ha condotto a fruttuose ramificazioni e sotto-ramificazioni in collaborazione tra loro.

Così la dimensione politico-istituzionale è stata indagata - a livello centrale e periferico - relativamente agli aspetti legislativi ed amministrativi, ed al ruolo e agli orientamenti dei diversi partiti, ma anche sindacati ed associazioni professionali, nella loro effettiva incidenza su tali disposizioni, come ad esempio rilevano, tra gli altri, i rinnovati studi dedicati al tema della *nation building*, al processo cioè di formazione dell'identità e del sentimento di appartenenza nazionale⁴². Inoltre è stato portato avanti un importante lavoro di mappatura dello sviluppo dell'istruzione primaria - soprattutto⁴³ - e secondaria, mantenendo sempre un intreccio tra locale e nazionale, e, proprio in virtù di ciò, permettendo di colmare lacune e approfondire questioni come quella della dicotomia tra Nord e Sud o tra aree urbane e rurali, o del rapporto tra Stato e Chiesa cattolica e quindi tra scuola pubblica e privata⁴⁴.

Ancora, lo sguardo è stato rivolto alla storia della didattica, delle culture scolastiche e dei costumi educativi, per individuare - come suggeriva e sottolineava ad esempio lo storico francese Julia⁴⁵ - l'insieme dei fattori che hanno contrassegnato in concreto il ruolo e l'operato delle istituzioni scolastiche, ovvero il complesso di contenuti, strumenti e forme delle pratiche educative nei processi formativi e di trasmissione del sapere. Anche in questo caso l'analisi è stata condotta attraverso un'articolazione di piste di ricerca: dagli studi sui programmi didattici a quelli sulle discipline scolastiche, dall'editoria pedagogico-educativa alla manualistica scolastica. In particolare una delle prospettive di indagine è quella legata alla dimensione materiale dell'educazione, approfondita sia nell'organizzazione e strutturazione degli spazi - delle «grandi materialità»⁴⁶ degli edifici scolastici e delle aule - e dei tempi educativi, sia negli arredi (banchi, lavagne, mappe, ecc. ...) e nei diversi suppellettili scolastici (cartelle, astucci, penne, ecc. ...), che negli

⁴² A. Barausse, *op. cit.*, 2008, p. 7; M. D'Ascenzo, *op. cit.*, 2016, p. 259.

⁴³ R. Sani, in R. Sani, A. Tedde (a cura di), *op. cit.*, 2003, pp. 3-4.

⁴⁴ R. Laporta, *Prefazione*, in S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Milano-Torino, Bruno Mondadori, pp. VII-XVII; R. Sani, in R. Sani, A. Tedde (a cura di), *op. cit.*, 2003, pp. 12-14; A. Barausse, *op. cit.*, 2008, pp. 11-14.

⁴⁵ D. Julia, *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 3, 1996, pp. 119-147.

⁴⁶ L. Vanni, *Tra banchi, quaderni e calamai: la storia materiale della scuola nelle immagini della Fototeca storica dell'INDIRE*, «Studi sulla formazione», n. 2, 2015, p. 209.

strumenti della didattica (libri di testo, quaderni, cartelloni, ecc. ...) e negli attrezzi della professione docente (registri, giornali di classe, ecc. ...)»⁴⁷. Questo filone di ricerche ha consegnato, nell'ambito della storia dell'educazione, un importante e innovativo spazio agli studi sulla «scuola come realtà viva»⁴⁸, esplorata dall'interno, nel farsi quotidiano delle pratiche didattiche e delle relazioni tra i protagonisti dei processi di insegnamento e apprendimento: gli insegnanti e gli alunni⁴⁹.

Infine infatti la conoscenza sulla realtà scolastica ha ricevuto ulteriori e significativi approfondimenti dagli studi sulla professione docente⁵⁰ - a cui, per la peculiare pertinenza con questa specifica ricerca di dottorato, è dedicato un proprio spazio nel paragrafo 1.2 *La storia della professione docente magistrale in Italia* - nei molteplici aspetti dello status sociale e della condizione economica, dei rapporti con la vita politica, del profilo culturale e dei processi di professionalizzazione, della formazione iniziale ed in itinere, del coinvolgimento nelle diverse forme dell'associazionismo di categoria o della partecipazione alle attività della stampa pedagogico-scolastica⁵¹.

1.1.3 Le sfide recenti della storiografia scolastica

Per concludere questa breve ricostruzione appare infine interessante soffermarsi sugli scenari che si sono aperti nella ricerca storico-educativa nel passaggio tra XX e XXI secolo.

In particolare, il nuovo millennio ha visto e vede la ricerca storico-educativa impegnata su diversi piani di riflessione e sfida che sinteticamente possono essere riconosciuti nei processi di: specializzazione degli ambiti di interesse e delle

⁴⁷ M. D'Ascenzo, *op. cit.*, 2016, p. 253.

⁴⁸ P. G. Piseri, *L'alfabeto delle riforme. Scuola e alfabetismo nel basso cremonese da Maria Teresa all'Unità*, Milano, Vita e Pensiero, 2002, p. 6.

⁴⁹ *Ibid.*; J. Meda, «Mezzi di educazione di massa». *Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una «storia materiale della scuola» tra XIX e XX secolo*, in «History of Education & Children's Literature», VI, 1, 2011, pp. 253-255; Id., *Mezzi di educazione di massa: saggi di storia della cultura materiale della scuola tra XIX e XX secolo*, Milano, Franco Angeli, 2016.

⁵⁰ D. Julia, *op. cit.*, 1996, p. 129: *Norme e pratiche non possono essere analizzate senza tenere in considerazione il corpo professionale degli operatori che sono chiamati ad obbedire a queste norme e dunque a mettere in opera i dispositivi pedagogici suscettibili di facilitarne l'applicazione, cioè i maestri e i professori.*

⁵¹ G. Chiosso, *Dal mestiere alla professione magistrale. Note sul lavoro dei maestri elementari nel secondo Ottocento*, «History of Education & Children's Literature», II, 1, 2007, pp. 85-86; A. Barausse, *op. cit.*, 2008, pp. 16-18.

tematiche di studio; diversificazione e articolazione delle metodologie; internazionalizzazione⁵². Si tratta di percorsi intrecciati tra loro e legati alle sempre nuove sollecitazioni e richieste provenienti da una società in cambiamento, una società «che spesso macina via memoria storica, valori umani e culturali»⁵³ obbligando pertanto a trovare nuove forme e modalità di educazione alla cittadinanza, valorizzazione della democrazia, promozione del confronto, riconoscimento e rispetto delle differenze.

Le ricostruzioni degli storici dell'educazione si sono mosse dunque nella direzione di una pluralità e problematizzazione di temi e fonti con l'intento di uscire dall'ambito dei soli aspetti formali dell'istruzione - i cui confini sono spesso disegnati da richieste istituzionali e politiche rivolte principalmente al compito di formazione di educatori e insegnanti - verso altre forme di educazione e contesti formativi. In altre parole, raccogliendo l'invito ad aprirsi alla complessità dei diversi temi ed oggetti di studio, la ricerca storica-educativa ha fatto della sua necessità di costruzione di identità un elemento di forza piuttosto che crisi.

Si trattava di un ampliamento di orizzonte, accompagnato dal confronto e bilanciamento - già avviato negli anni Ottanta - con le discipline educative e storiche, in cui trovano spazio nuove piste di indagine, come ad esempio la storia orale o la storia digitale⁵⁴. Fronti che, offrendo inediti strumenti e pratiche di analisi, conservazione e a valorizzazione di documenti e materiali, e rendendo possibili percorsi di ricerca originali, richiedono necessariamente un'importante riflessione metodologica per individuare caso per caso l'approccio più adatto ed efficace in relazione all'oggetto di ricerca e alle fonti. La direzione, in continuità con i dibattiti avviati nella stagione di auto-riflessione degli anni Ottanta, è quindi quella

⁵² G. Bandini, *La dimensione internazionale della ricerca storico-educativa: considerazioni su una trasformazione in atto*, in H. A. Cavallera, *op. cit.*, Tomo II, 2013, pp. 43-66; F. Pruneri, *Agende internazionali della ricerca storico educativa*, in H. A. Cavallera, *op. cit.*, Tomo I, 2013, pp. 461-477; S. Polenghi, G. Bandini (a cura di), *Enlarging one's vision. Strumenti per la ricerca educativa in ambito internazionale*, Milano, EDUCatt Università Cattolica, 2015; S. Polenghi, G. Bandini, *The history of education in its own light: signs of crisis, potential for growth*, «Espacio, Tiempo y Educación», 3 (1), 2016, pp. 3-20; S. Polenghi, G. Bandini (a cura di), *Enlarging one's vision 2. Strumenti per la ricerca educativa in ambito internazionale*, Milano, EDUCatt Università Cattolica, 2017.

⁵³ S. Ulivieri in G. Elia, *op. cit.*, 2015, p. 25.

⁵⁴ D. Ragazzini (a cura di), *La storiografia digitale*, Torino, UTET, 2004; G. Bandini, Bianchini P. (a cura di), *Fare storia in rete. Fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell'educazione, la storia moderna e la storia contemporanea*, Roma, Carocci, 2007; M. Ferrari, *L'educazione delle cose: il caso della pédagogie princière*, in A. Mariani (a cura di), *Venticinque saggi di pedagogia*, Milano, Franco Angeli, 2011, p. 331-345; S. Polenghi, G. Bandini, *op. cit.*, 2016, p. 13.

dell'adozione di un «approccio eclettico»⁵⁵. L'invito mosso all'interno della storia dell'educazione è quello alla scelta, anche nel confronto ed incontro con gli orientamenti e le tecnologie più recenti, della metodologia più idonea non solo a leggere ed interpretare le fonti a disposizione nello specifico caso di studio, ma anche a restituire alla comunità accademica e non i risultati della ricerca, rendendoli patrimonio scientifico condiviso e fattore cruciale per la conservazione del senso di storia e della memoria collettiva della società⁵⁶.

In questa prospettiva i processi di internazionalizzazione che coinvolgono la ricerca storico-educativa, sebbene ancora in gran parte legati ad aree linguistiche simili⁵⁷, sono sempre più considerati come valida occasione di scambio e comparazione per andare oltre le singole storie nazionali e, proprio nell'incontro tra locale e globale, come proficuo terreno di dibattito e messa alla prova di strumenti e metodologie.

Nel confronto tra le diverse comunità scientifiche - come dimostrano il lavoro di gruppi di ricerca e riviste scientifiche internazionali - è inoltre possibile individuare e meglio comprendere le nuove tendenze della ricerca storico-educativa, su quali filoni di studio è stata concentrata l'attenzione, ma anche quali aspetti ancora rimangono e meritano di essere indagati⁵⁸.

Appare quindi fecondo di ricerche l'ambito della storia materiale della scuola e della cultura scolastica. Tale prospettiva, che a livello internazionale trova significativi punti di riferimento nei lavori, tra gli altri, di Lawn, Grosvenor, Braster, Rousmaniere, Cunningham, Smeyers, Depaepe, Julia, Viñao Frago, Escolano Benito, del Pozo Andrés, Yanes-Cabrera⁵⁹, anche in Italia ha rivelato le sue grandi potenzialità euristiche per lo studio della quotidianità scolastica del

⁵⁵ *Ivi*, p. 12.

⁵⁶ *Ivi*, p. 17.

⁵⁷ *Ivi*, p. 12.

⁵⁸ R. Sani, *History of Education in Modern and Contemporary Europe: New Sources and Lines of Research*, «History of Education Quarterly», vol. 53, n. 2, 2013, pp. 185-195; A. Viñao Frago, *La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 3 (1), 2016, pp. 21-42.

⁵⁹ A. Viñao Frago, *História de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones*, «Revista Brasileira de Educação», n. 0, 1995, pp. 63-82; I. Grosvenor, M. Lawn, K. Rousmaniere (a cura di), *Silences and Images: The Social History of the Classroom*, New York, Peter Lang, 1999; A. Escolano Benito, J. M. Hernandez Diaz (a cura di), *La memoria y el deseo: cultura de la escuela y educación deseada*, Valencia, Tirant lo Blanch, 2002; P. Cunningham, P. Gardner, *Becoming teachers: texts and testimonies 1907-1950*, London, Woburn, 2004; M. Lawn, I. Grosvenor (a cura di), *Materialities of Schooling. Design - Technology - Objects - Routines*, UK, Symposium Books, 2005; S. Braster, I. Grosvenor, M. Del Pozo Andrés (a cura di), *op. cit.*, 2011; P. Smeyers, M. Depaepe (a cura di), *Educational research: Material Culture and Its Representation*, London, Springer, 2014; A. Escolano Benito, *op. cit.*, 2016; C. Yanes Cabrera, J. Meda, A. Viñao Frago (a cura di), *School memories: new trends in the history of education*, Cham, Springer, 2017.

passato, della «“memoria privata” dell’educazione»⁶⁰, nei suoi oggetti didattici, nelle sue routines e nelle sue pratiche educative. Ciò che rende questo settore particolarmente significativo risiede nell’introduzione e valorizzazione di nuove fonti a lungo scarsamente - se non per nulla - prese in considerazione dalla storiografia tradizionale, nonostante il loro contributo ad un resoconto storico più ricco sui modelli e sui processi educativi e scolastici, anche negli aspetti meno visibili, e pertanto non disancorato dalla scuola reale⁶¹. A riguardo appare interessante notare come tra queste fonti alcune - ad esempio libri e quaderni, o la stampa pedagogica - siano ormai già ampiamente riconosciute e annoverate tra quelle utilizzate nello studio della storia e della cultura scolastica, si pensi alle importanti ricerche di Chiosso, Sani, Ascenzi, Barausse, D’Ascenzo, Meda⁶², mentre altre come quelle visive, orali e digitali siano invece solo negli ultimi anni entrate nel dibattito metodologico.

Ancora, l’interesse per la scuola reale - con i suoi protagonisti, oggetti, pratiche e rituali - rispetto a quella legale - delle leggi e delle teorie - ha condotto, soprattutto seguendo il pionieristico filone di ricerche avviate in area iberica e latino americana, allo studio della memoria scolastica nelle sue diverse declinazioni⁶³. Da quella individuale a quella collettiva passando anche per i luoghi, i momenti e le politiche attraverso cui tale memoria è costruita e tramandata, in particolare per individuare da un lato quale o quali identità di professione docente e che tipo di scuola sono trasmessi, dall’altro la percezione ed il significato sociale del fenomeno scolastico

⁶⁰ F Targhetta, *Verso una banca dati on line sul libro scolastico ed educativo in Italia: EDISCO*, in G. Bandini, P. Bianchini (a cura di), *op. cit.*, 2007, p. 79.

⁶¹ R. Sani, *op. cit.*, 2013, p. 186-188.

⁶² A. Barausse, *Alla scoperta di nuovi tesori: le carte e i libri scolastici come beni culturali*, in I. Zilli (a cura di), *Atlante delle emergenze culturali del Molise: risultati, riflessioni e implicazioni di un primo censimento*, Campobasso, Palladino, 2010; J. Meda, D. Montino, R. Sani (a cura di), *School exercise books: a complex source for a history of the approach to schooling and education in the XIX and XX centuries*, Firenze, Polistampa, 2010; A. Ascenzi, *La ricerca sulla manualistica scolastica in Italia: nuovi orientamenti storiografici e prospettive per il futuro*, in Juri Meda e A. M. Badanelli (a cura di), *La historia de la cultura escolar en Italia y en Espana. Balance y perspectivas: actas del I. Workshop Italo-Espanol de Historia de la cultura escolar (Berlenga de Duero, 14-16 de noviembre de 2011)*, Macerata, Eum, 2011, pp. 119-138; G. Chiosso, *La manualistica scolastica in Italia: tematiche, metodologie, orientamenti*, *ivi*, pp. 47-59; R. Sani, *Bilancio della ricerca sui quaderni scolastici in Italia*, *ivi*, pp. 83-103; G. Bandini (a cura di), *Manuali, sussidi e didattica della geografia: una prospettiva storica*, Firenze, Firenze University Press, 2012; G. Chiosso, *Libri di scuola e mercato editoriale: dal primo Ottocento alla Riforma Gentile*, Milano, Franco Angeli, 2013; M. D’Ascenzo, *Col libro in mano. Maestri, editoria e vita scolastica tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2013; P. Bianchini, R. Sani (a cura di), *Textbooks and citizenship in modern and contemporary Europe*, Bern, Peter Lang, 2016.

⁶³ J. Meda, R. Sani, *Il Simposio internazionale su «La Memoria Escolar. Nuevas tendencias en la investigación histórico-educativa: perspectivas heurísticas y cuestiones metodológicas» (Siviglia 22-23 settembre 2015)*, «History of Education & Children’s Literature», XI, 1, 2016, pp. 603-609.

come risultati del processo di incontro tra passato ed esperienze vissute con rappresentazioni ed immaginari elaborati dall'industria culturale e dalle classi dirigenti. Anche in questo caso un significativo aspetto di originalità e innovazione è costituito dall'approfondimento della riflessione e dell'uso di fonti come gli ego documentati⁶⁴, e dall'introduzione di nuove - soprattutto per quanto riguarda le politiche ed i luoghi della memoria - tra cui i necrologi e le commemorazioni funebri di insegnanti o direttori scolastici⁶⁵, o l'onomastica e le intitolazioni di edifici⁶⁶.

Rilevanti apporti allo studio della cultura scolastica e della didattica giungono inoltre dalle ricerche di storia locale o territoriale⁶⁷. Filone che, a partire dalla sua ripresa negli anni Ottanta, ha continuato nell'ultimo quindicennio a dimostrare la propria fecondità euristica e capacità di rinnovamento metodologico, contribuendo, anche sfatando alcuni miti storiografici o facendo luce su aspetti e momenti meno indagati, ad una più approfondita e puntuale conoscenza della storia della scuola nazionale.

La storia locale rappresenta altresì lo sfondo di un altro interessante settore di indagine per la comprensione non solo della quotidianità scolastica, ma anche della professione docente, ossia quello delle biografie professionali e magistrali. Sulle possibilità e sulle potenzialità offerte da questo ambito di ricerca - all'interno del

⁶⁴ A. Cagnolati, *Vidas en el espejo. La educación en la escritura autobiográfica de las mujeres. Presentación*, Espacio, Tiempo y Educación, v. 1, n.1, 2014; A. Ascenzi, E. Patrizi, *Inside School Lives: Historiographical Perspectives and Case Studies. Teachers' Memories Preserved at the Centre for Documentation and Research on the History of Schoolbooks and Children's Literature*, in «Espacio, Tiempo y Educación», 3(1), 2016.

⁶⁵ A. Ascenzi, R. Sani, *Oscuri martiri, eroi del dovere. Memoria e celebrazione del maestro elementare attraverso i necrologi pubblicati sulle riviste didattiche e magistrali nel primo secolo dell'Italia unita (1861-1961)*, Milano, Franco Angeli, 2016.

⁶⁶ M. D'Ascenzo, *Creating places of public memory through the naming of school buildings. A case study of urban school spaces in Bologna in the 19th and 20th centuries*, «El futuro del pasado», 7, 2016, pp. 441-458; M. D'Ascenzo, *Collective and public memory on the walls. School naming as a resource in history of education*, «History of Education & Children's Literature», XII, 1, 2017, pp. 633-657.

⁶⁷ M. D'Ascenzo, *La scuola elementare nell'età liberale. Il caso Bologna: 1859-1911*, Bologna, Clueb, 1997; M. D'Ascenzo, *Tra centro e periferia: la scuola elementare a Bologna dalla Daneo-Credaro all'avocazione statale, 1911-1933*, Bologna, Clueb, 2006; F. Pruneri, *Oltre l'alfabeto. L'istruzione popolare dall'unità d'Italia all'età giolittiana: il caso di Brescia*, Milano, Vita e Pensiero, 2006; A. Barausse, *La scuola in Molise dalla Riforma Gentile al libro unico di Stato (1923-1929)*, Campobasso, Habacus, 2010; M. D'Alessio, *Vita tra i banchi nell'Italia meridionale. Culture scolastiche in Molise fra Otto e Novecento*, Campobasso, Palladio, 2011; F. Pruneri, *L'istruzione in Sardegna: 1720-1848*, Bologna, Il Mulino, 2011; S. Agresta, C. Sindoni, *Scuole, maestri e metodi nella Sicilia borbonica (1817-1860)*, Lecce, Pensa Multimedia, 2012; A. Bianchi (a cura di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Da Milano a Napoli. Casi regionali e tendenze nazionali*, Brescia, La Scuola, 2012; M. D'Ascenzo, *Tutti a scuola? L'istruzione elementare nella pianura bolognese tra Otto e Novecento*, Bologna, Clueb, 2013; A. Dessardo, *Le ultime trincee. Politica e vita scolastica a Trento e Trieste (1918-1923)*, Brescia, La Scuola, 2016.

quale si inserisce la presente tesi di dottorato e sul quale ci si soffermerà più avanti nel capitolo - si sono concentrate recenti riflessioni⁶⁸ e confronti anche a livello internazionale⁶⁹, a riconoscimento della valenza dei suoi risultati, tutt'altro che limitati ad aree e vicende circoscritte, sia per le singole storie nazionali sia in un'ottica di studi comparati.

Nuovi contributi sono poi offerti da una particolare declinazione del tema della costruzione dell'identità nazionale: dalla *nation building* all'educazione alla cittadinanza, attraverso lo studio dei programmi, delle discipline e della manualistica scolastica, dalla storia all'educazione etico-civile⁷⁰, fino alle recenti ed attuali indagini sul ruolo assegnato al patrimonio culturale e naturale⁷¹.

Infine - anch'essa collegata all'affermarsi della storia materiale e all'utilizzo di fonti provenienti dalla vita quotidiana - si segnala la recente espansione del filone di studi, inaugurato negli anni Novanta, sulla storia della disabilità⁷², in particolare

⁶⁸ F. De Giorgi, *Biografia e storia dell'educazione*, «Pedagogia e Vita», n. 3-4, 2009, pp. 207-216; G. Zago, *La biografia nella storiografia e nella storiografia dell'educazione. Linee evolutive di un rapporto complesso*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 3, n. 1, 2016, pp. 203-234.

⁶⁹ Si riporta ad esempio il 4° Anglo-Spanish Meeting on History of education, dal titolo *Biography, History and Education*, svoltosi il 29-30 giugno 2017 presso l'Universidad de La Laguna (Tenerife, Spagna).

⁷⁰ A. Ascenzi, *Tra educazione etico-civile e costruzione dell'identità nazionale. L'insegnamento della storia nelle scuole italiane dell'Ottocento*, Milano, Vita e Pensiero, 2004; A. Ascenzi, *Metamorfosi della cittadinanza. Studi e ricerche su insegnamento della storia, educazione civile e identità nazionale in Italia tra Otto e Novecento*, Macerata, Eum, 2009; M. D'Ascenzo, *Nation building in the school prize giving ceremonies of the first decades after Italian Unification: a case study of post-unification Bologna*, «History of Education & Children's Literature», X, 2015, pp. 447-468; A. Ascenzi, R. Sani, *Tra disciplinamento sociale ed educazione alla cittadinanza. L'insegnamento dei diritti e doveri nelle scuole dell'Italia unita (1861-1900)*, Macerata, Eum, 2016.

⁷¹ D. Caroli, E. Patrizi (a cura di), «*Educating for beauty the youth of the new Italy*». *Schooling, cultural heritage and building of the national identity from Unification until the post-Second World War period*, «History of Education & Children's Literature», XII, 1, 2017, pp. 11-247.

⁷² R. Sani, *Istituzioni scolastiche e didattica speciale nell'Italia dell'Ottocento: le scuole per i sordomuti*, in L. Bellatalla (a cura di), *Maestri, didattica e dirigenza nell'Italia dell'Ottocento*, Ferrara, Tecomproject, 2000, pp. 283-305; S. Polenghi, *Gaetano Pini e il Pio Istituto dei rachitici di Milano*, «Archivio storico lombardo», IX, 2005-2006, pp. 265-306; R. Sani, *L'educazione dei sordomuti nell'Italia dell'800: istituzioni, metodi, proposte formative*, Torino, SEI, 2008; M. C. Morandini, *La conquista della parola*, Torino, SEI, 2010; M. C. Morandini, *I manuali per l'educazione dei sordomuti: i testi di lingua e di istruzione religiosa*, in P. Bianchini (a cura di), *Le origini delle materie. Discipline, programmi e manuali scolastici in Italia*, Torino, SEI, 2010, pp. 139-165; M. C. Morandini, *Tra educazione e assistenza: la scuola speciale per i ragazzi rachitici di Torino*, «History of education & children's literature», VII, 2, 2012, pp. 241-257; M. C. Morandini, *Torino benefica: l'istituto per l'educazione dei ciechi*, «History of education & Children's literature», VIII, 1, 2013, pp. 657-671; M. C. Morandini, *L'educazione dei sordomuti: un significativo contributo alla storia della pedagogia speciale*, in S. Ulivieri, L. Cantatore, F. Ugolini (a cura di), *La mia pedagogia. Atti della prima Summer School SIPED*, Pisa, ETS, 2015, pp. 125-132; S. Polenghi, *Educating the cripples: the Pious institute for rickets sufferers of Milan and its transformations (1874-1937)*, Macerata, Eum, 2009; M.C. Morandini, *Studies on the History of Special Education in Italy: State of the Art and Paths for Future Research*, «Espacio, Tiempo y Educación», 3 (1), 2016, p. 235-247.

sensoriale e motoria, e dell'educazione speciale, soprattutto sulle istituzioni, sui metodi e sugli strumenti di insegnamento.

Ciò che emerge dalle attuali valutazioni offerte dalla comunità scientifica sullo stato dell'arte della ricerca storico educativa - e che si è tentato di restituire in questa seppur breve panoramica - è la direzione di una sostanziale e sempre più consapevole riflessione metodologica, in particolare verso l'uso di nuove e diverse fonti; la ricca articolazione di percorsi di indagine; l'interdisciplinarietà, l'integrazione e il confronto a livello nazionale ed internazionale.

1.2 La storia della professione docente magistrale in Italia

La professione docente, le questioni connesse alla sua storia ed alla sua definizione, non sono solo oggetto delle analisi da parte della storiografia educativa e scolastica italiana ed internazionale, ma anche importanti ed attuali elementi di richiamo e sollecitazione, sia a livello nazionale che europeo, se si considerano i recenti cambiamenti introdotti dalle riforme scolastiche⁷³ e i documenti stessi della Commissione Europea relativi al ruolo richiesto ai sistemi formativi ed agli insegnanti del futuro⁷⁴.

Si tratta di una professione particolare la cui costruzione storica, come già anticipato nel precedente paragrafo, rappresenta una delle direzioni di studio e analisi da parte della storiografia scolastica italiana ed anche internazionale. Nel complesso e ricco panorama di itinerari di ricerca che si sono sviluppati all'interno della storia della scuola e dell'istruzione negli ultimi decenni, uno specifico filone d'indagine si è concentrato infatti proprio intorno al profilo professionale dell'insegnante - dalla scuola dell'infanzia fino all'università - occupandosene a partire da molteplici punti di vista: rispetto alla formazione iniziale, alle modalità di reclutamento, alla formazione in servizio, all'aggiornamento, al coinvolgimento nelle attività della stampa scolastica e pedagogica, agli aspetti dell'associazionismo, alla legislazione, alla questione di genere, alla costruzione

⁷³ Legge n. 107/2015 *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti* (G. U. n. 162 del 15 luglio 2015).

⁷⁴ In particolare: Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo, al Consiglio, al Comitato economico e sociale europeo e al Comitato delle regioni - Migliorare le competenze per il 21° secolo: un ordine del giorno per la cooperazione europea in materia scolastica {SEC(2008) 2177} /* COM/2008/0425 def. */; Comunicazione della Commissione al Parlamento Europeo e al Consiglio Migliorare la qualità della formazione degli insegnanti {SEC(2007) 931 SEC(2007)933} /* COM/2007/0392 def. */

del setting scolastico ed all'uso degli strumenti didattici (libri, quaderni ecc.), compresa la documentazione della propria attività didattica.

Ne risulta un'ampia articolazione di aspetti e tracce di ricerca, ma non inaspettata o sorprendente se si considera ciò che significa in generale *professione* e poi *professione docente*. Che cos'è o cosa caratterizza una professione? Per professione si intende la condivisione e l'esercizio, disciplinato da precisi requisiti d'accesso, di un corpo di conoscenze e competenze specialistiche, via via sperimentate e perfezionate nel tempo, acquisite durante un periodo formale di preparazione ed aggiornate attraverso una formazione continua. Tale esercizio, sebbene goda di un certo grado di autonomia, è inserito e si realizza nella società, che riconosce, spesso istituzionalmente, ruolo e scopo sociale del professionista, ed è inoltre regolato e socializzato attraverso lo scambio e la cooperazione all'interno di organizzazioni professionali⁷⁵. In particolare la professione docente si contraddistingue per la sua articolata e complessa identità - alla cui formazione partecipano anche azione didattica, relazione educativa, rapporti con colleghi e famiglie, e organizzazione del sistema scolastico - e la varietà di funzioni - educativa, culturale, etica e sociale - che le competono⁷⁶.

Lo stato dell'arte sul tema della storia della professione docente all'interno della storiografia scolastica italiana è dunque abbastanza complesso e ad oggi, come precedentemente accennato, presenta una certa ricchezza di studi, il cui approfondimento appare non solo interessante per la loro pluralità di punti d'osservazione, ma anche importante, nella loro indagine del passato mai troppo lontano e spesso noto per approssimazioni superficiali, per ricostruire le forme e i modi della costruzione dell'identità di insegnante.

L'affermarsi della storia degli insegnanti è tuttavia piuttosto recente. Fino agli anni Novanta infatti le ricerche storiografiche sulla professione docente - soprattutto se confrontate con gli studi sulla scuola - sono state limitate, ovvero come ben chiarisce Betti

⁷⁵ M. Malatesta, *Introduzione*, in *I professionisti. Storia d'Italia*, Annali 10, Torino, Einaudi, 1996, p. XVII; E. Becchi, M. Ferrari, *Professioni, professionisti, professionalizzare: storie di formazione*, in E. Becchi, M. Ferrari (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, Franco Angeli, 2009, pp. 7-27.

⁷⁶ F. Cambi, *La formazione dei maestri: un problema storiografico dal 1945 ad oggi*, in G. Genovesi, P. Russo (a cura di), *La formazione del maestro in Italia: atti dell'8° Convegno nazionale del CIRSE, Cassino, 8-11 novembre 1995*, Ferrara, Corso, 1996, p. 112.

l'interesse degli studiosi ha riguardato l'istituzione nel suo divenire, mentre minor attenzione è stata riservata a chi in essa studiava ed operava, insomma ci viveva.⁷⁷

Ad eccezione degli importanti lavori - seppur generali perché iscritti nel complesso della ricostruzione della storia politica, sociale e pedagogico-teorica delle istituzioni educative e scolastiche - di Bertoni Jovine⁷⁸, in particolare, e Borghi⁷⁹, di Santoni Rugiu sulla figura del professore⁸⁰, e altri occasionali articoli dei primi anni Sessanta - tra l'altro spesso più di taglio pedagogico e sociologico che storiografico - tra cui quelli di Arcomano sui maestri nell'Italia meridionale⁸¹, o Tomasi sulla formazione iniziale⁸², occorre attendere la svolta segnata dalla stagione del '68, dalla denuncia dell'inadeguatezza del sistema scolastico tradizionale, chiuso ed elitario, per una prima vera attenzione e riflessione sulla categoria docente. La spinta verso un processo di democratizzazione della scuola ed il conseguente appello ad un ripensamento della figura, del ruolo e delle funzioni dell'insegnante in direzione antiburocratica e antiideologica - soprattutto a seguito dell'uscita di alcune opere come *Lettera ad una professoressa* di Don Milani e dei suoi ragazzi della Scuola di Barbiana, o *Le vestali della classe media: ricerca sociologica sugli insegnanti* di Barbagli e Dei⁸³ - contribuiscono infatti in questo periodo all'emergere di nuovo interesse verso la classe docente ed al rilancio degli studi in particolare su quella magistrale.

Tra gli anni Settanta ed Ottanta vedono dunque la luce ricerche pionieristiche⁸⁴ come quelle di Ambrosoli, Arcomano, Barbagli, Bini, Broccoli, Catarsi, Dei, De Fort, De Vivo, Fornaca, Porciani, Santoni Rugiu, Soldani, Ulivieri e Vigo⁸⁵. Si

⁷⁷ C. Betti, *Maestre e maestri. Percorsi storiografici dal secondo dopoguerra al nuovo millennio*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», Vol. 8, n. speciale, suppl. al n. 12, 2016, p. 81.

⁷⁸ D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1958; D. Bertoni Jovine, F. Malatesta, *Breve storia della scuola italiana*, Roma, Editori Riuniti, 1961.

⁷⁹ L. Borge, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.

⁸⁰ A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1959.

⁸¹ A. Arcomano, *Maestri del Mezzogiorno*, «Cultura e Società», luglio, 1960, pp. 815-826; A. Arcomano, *Condizioni della scuola elementare nel Mezzogiorno*, «Riforma della scuola», n. 5, 1961, pp. 20-21.

⁸² T. Tomasi, *Dalla scuola normale al liceo pedagogico*, «Scuola e Città», n. 6-7, 1965, pp. 425-430.

⁸³ C. Betti, *op. cit.*, 2016, p. 83.

⁸⁴ F. Cambi, *op. cit.*, 1992, pp. 116-118; C. Betti, *op. cit.*, 2016, pp. 83-86; L. Caimi, *Introduzione*, in R. Sani, A. Tedde (a cura di), *op. cit.*, 2003, p. VIII; C. Ghizzoni, *Il Maestro nella scuola elementare italiana dall'Unità alla Grande Guerra*, *ivi*, pp. 19-80; C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, Brescia, Editrice La Scuola, 2005, p. 5.

⁸⁵ L. Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, Firenze, La Nuova Italia, 1967; A. Arcomano, *La formazione del maestro in Italia*, «Riforma della scuola», n. 3, 1977; A. Arcomano, *Il tirocinio didattico in Italia dal 1860 alla prima guerra mondiale*, «Scuola e Città», n. 4, 1980; M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1858-1973)*, Bologna, il Mulino, 1974;

tratta in maggioranza di articoli riguardanti diversi aspetti della storia degli insegnanti e più precisamente delle maestre e dei maestri - dalle loro condizioni socio-economiche, di vita professionale ed esistenziale, all'associazionismo, dalla femminilizzazione della categoria alla loro immagine letteraria - ma con un prevalente focus su quello della formazione, soprattutto iniziale. Infatti, come affermato da Cambi, la formazione rappresenta un ambito di indagine cruciale poiché

“introduce” alla gestione di una identità/formazione così complessa, che consegna un *imprinting* e viene a condizionare (in quanto orienta, struttura, etc.) l'esercizio del ruolo e la coscienza dello *status*. [...] Studiare *come* si sono formati i maestri in Italia (cioè secondo quali modelli, attraverso quali itinerari, in quali luoghi e con quali formatori) ci permette meglio di illuminare proprio la loro identità/professione complessa e di fissare con precisione le articolazioni diacroniche.⁸⁶

G. Bini, *Romanzi e realtà di maestri e di maestre*, in C. Vivanti (a cura di), *Storia d'Italia. Annali 4: Intellettuali e potere*, pp. 1105-1224, Torino, Einaudi, 1981; G. Bini, *La maestra nella letteratura: uno specchio della realtà*, in Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuola e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1989, pp. 331-362; A. Broccoli (a cura di), *Ruolo, status e formazione dell'insegnante italiano dall'unità ad oggi*, Milano, ISEDI, 1978; E. Catarsi, *Il suicidio della maestra Italia Donati*, in Id., *L'educazione del popolo. Momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Bergamo, Juvenilia, 1985, pp. 103-112; E. Catarsi, *L'università e la formazione dei maestri nell'Italia liberale (1859-1923)*, «Bollettino CIRSE», n. 11, 1985; E. Catarsi, *I maestri e l'università nell'Italia fascista (1923-1940)*, «Bollettino CIRSE», n. 17, 1988, pp. 35-48; E. Catarsi, *Il dibattito sulla formazione universitaria dei maestri nell'Italia repubblicana (1948-1964)*, in E. Bosna, G. Genovesi (a cura di), *L'istruzione superiore in Italia*, Bari, Cacucci, 1988; M. Dei, *Le elezioni magistrali dal 1909 al 1924: un approccio sociologico*, in «Rivista di Storia Contemporanea», n. 4, 1985, pp. 554-586; E. De Fort, *L'insegnante elementare nella società italiana della seconda metà dell'Ottocento*, in «Critica storica», n. 3, 1974; E. De Fort, *L'associazionismo degli insegnanti elementari dall'età giolittiana al fascismo*, in «Movimento operaio e socialista», n. 4, 1981, pp. 375-404; De Fort Ester, *I maestri elementari italiani dai primi del Novecento alla caduta del fascismo*, «Nuova Rivista Storica», fasc. V-VI, 1984, pp. 527-576; F. De Vivo, *La formazione del maestro dalla legge Casati ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1986; R. Fornaca, *Formazione degli insegnanti e nuova pedagogia*, Torino, Giappichelli, 1984; I. Porciani, *Sparsa di tanti triboli: la carriera della maestra*, in Id. (a cura di), *Le donne a scuola. L'educazione femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Firenze, 1987, pp. 170-190; A. Santoni Rugiu, *Orientamenti culturali, strumenti didattici, insegnanti e insegnamenti*, in A. Santoni Rugiu et al., *Storia della scuola e storia d'Italia dall'Unità ad oggi*, Bari, De Donato, 1982; A. Santoni Rugiu, *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*, Firenze, Manzuoli, 1982; Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuola e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1989; S. Ulivieri, *I maestri*, in T. Tomasi et al., *L'istruzione di base in Italia (1859-1977)*, Firenze, Vallecchi, 1978; S. Ulivieri, *La donna nella scuola dall'unità d'Italia a oggi. Leggi, pregiudizi, lotte e prospettive (prima parte)*, in «Nuova DWF», 2, 1977, pp. 20-47; S. Ulivieri, *La donna nella scuola dall'unità d'Italia a oggi. Leggi, pregiudizi, lotte e prospettive (seconda parte)*, in «Nuova DWF», 3, 1977, pp. 115-140; S. Ulivieri, *La donna nella scuola dall'unità d'Italia a oggi. Leggi, pregiudizi, lotte e prospettive (terza parte)*, in «Nuova DWF», 4, 1977, pp. 81-105; S. Ulivieri, *Condizione femminile e professionalità docente*, in «Il Ponte», Vol. 5, pp. 407-424, 1981; S. Ulivieri, *Gonfalonieri, maestri e scolari in Val Cornia. Storia locale di istruzione popolare*, Milano, Franco Angeli, 1985; G. Vigo, *Il maestro elementare italiano nell'Ottocento: condizioni economiche e status sociale*, Milano, Società Dante Alighieri, 1974.

⁸⁶ F. Cambi, *op. cit.*, 1992, 114.

In particolare, le analisi offerte da questi contributi forniscono alcune importanti indicazioni come:

uno status debole e povero dell'insegnante (elementare in specie), un ruolo marginale/subalterno, una formazione insufficiente e formalistica, con poche "scommesse di rinnovamento".⁸⁷

Sulla scia di questi studi, maestre e maestri divengono sempre più oggetto di attenzione e approfondimento, anche in sede di specifici convegni, come quello nazionale nel 1995 a Cassino sul tema della formazione ed il seminario di studio nel 1999 a Ferrara relativo all'Ottocento, entrambi organizzati dal CIRSE⁸⁸, o il convegno del 2001 promosso da Tedde all'Università di Sassari⁸⁹. All'interno della ricerca sulla formazione degli insegnanti le indagini rivolte a quella iniziale⁹⁰ -

⁸⁷ Ivi, p. 117.

⁸⁸ G. Genovesi, P. Russo (a cura di), *op. cit.*, 1996; L. Bellatalla (a cura di), *op. cit.*, 2000.

⁸⁹ R. Sani, A. Tedde (a cura di), *op. cit.*, 2003.

⁹⁰ C. Covato, A. M. Sorge (a cura di), *Fonti per la storia della scuola. L'istruzione normale dalla legge Casati all'Età Giolittiana*, Ministero Beni Culturali, 1994; T. Bertilotti, *Tra offerta istituzionale e domanda sociale: le Scuole Normali dall'Unità alla "crisi magistrale"*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 2, 1995, pp. 379-382; C. Covato, *Un'identità divisa*, 1996; M. Marino Manno, *Echi dall'isola 1880. Ideologie e contestualizzazioni nella formazione dei maestri*, Palermo, Editrice Duemila, 1996; C. Casole, *Scuole normali e magistrali maschili e femminili*, «Bollettino CIRSE», n. 33, 1997, pp. 30-36; R. S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano*, Torino, Sintagma, 1998; S. Polenghi, *La pedagogia di Felbiger e il metodo normale*, «Annali dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 8, 2001, pp. 245-268; T. Bertilotti, *La formazione degli insegnanti e la riforma delle scuole normali in Italia*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 10, 2003, pp. 37-55; G. Genovesi (a cura di), *Donne e formazione nell'Italia unita: allieve, maestre e pedagogiste*, Milano, Franco Angeli, 2003; M.C. Morandini, *Scuola e nazione. Maestri e istruzione popolare nella costruzione dello Stato unitario*, Milano, Vita e Pensiero, 2003; V. Caporale, *Il tirocinio magistrale: storia, problemi, prospettive*, Bari, Carocci, 2004; A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri: la difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma, Carocci, 2006; G. Chiosso, *Dal mestiere alla professione magistrale. Note sul lavoro dei maestri elementari nel secondo Ottocento*, «History of Education & Children's Literature», II, 1, 2007, pp. 85-115; A. Barausse, V. Miceli, *Le origini e i primi sviluppi dell'istruzione normale femminile in Molise (1861-1898)* e M. Ferrari, *Scuole superiori femminili e Scuole magistrali a Cremona alla fine dell'Ottocento: uno studio di caso*, in C. Ghizzoni, S. Polenghi (a cura di), *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2008; M. Piseri, *Un sistema educativo tra Sette e Ottocento e i suoi maestri. Il caso della Lombardia*, G. Chiosso, C. Ghizzoni e G. Di Bello, in E. Becchi, M. Ferrari (a cura di), *Formare alle professioni. Principi, sacerdoti, educatori*, Milano, Franco Angeli, 2009.

anche universitaria⁹¹ - si integrano con altre⁹² riguardanti le occasioni «extrascolastiche e extra-ruolo»⁹³ di aggiornamento e integrazione della propria preparazione, come il rapporto con la cultura magistrale e gli «strumenti *a latere* della formazione»⁹⁴. Proprio in riferimento a questi ultimi, particolarmente significativo⁹⁵ - a dimostrazione anche dell'interconnessione tra i vari percorsi di ricerca - è il filone di studi, avviato già dagli anni Ottanta da Chiosso, sulla stampa pedagogica e magistrale e sull'editoria scolastica. Infatti nel corso degli anni Novanta e poi Duemila, i contributi offerti a riguardo da diversi studiosi⁹⁶ insieme ad i due repertori sulle tipografie e case editrici scolastiche attive nell'Ottocento e nel primo Novecento⁹⁷ hanno permesso di approfondire dimensioni come quelle dei contenuti della formazione iniziale e in itinere o della cultura e dell'orientamento politico ed ideologico dei maestri.

Se la ricerca sulla formazione appare dunque sistematica ed articolata, è vero che sono state riprese e sviluppate anche altre prospettive di indagine come quelle dell'associazionismo magistrale, della dimensione di genere, della storia locale degli insegnanti, fino alla rappresentazione che ne è stata offerta dalla letteratura.

⁹¹ G. Dalle Fratte (a cura di), *La scuola e l'università nella formazione primaria degli insegnanti: il tirocinio e il laboratorio*, Milano, Franco Angeli, 1998; La sezione monografica dedicata alle Scuole Pedagogiche nel n. 10 del 2003 della rivista «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche» con i contributi di Pazzaglia, Cavallera, Bertilotti, Barausse, Rossi, Ghizzoni, D'Ascenzo e Gaudio; A. Barausse, *I maestri all'università: la Scuola pedagogica di Roma, 1904-1923*, Morlacchi Editore, 2004; C. Betti, *La formazione universitaria dei maestri*, in G. Di Bello (a cura di), *Formazione e società della conoscenza*, 2006, pp. 29-40; M D'Ascenzo, *Dagli esordi al '68*, in *Da Magistero a Scienze della formazione. Cinquant'anni di una facoltà innovativa dell'Ateneo bolognese*, Bologna, Clueb, 2006; G. Zago (a cura di), *Da maestri a direttori didattici. Esperienze scolastiche e di formazione universitaria nel veneto del dopoguerra*, Lecce, Pensa Multimedia, 2007.

⁹² M. Dei, *Colletto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*, Bologna, Il Mulino, 1994.

⁹³ F. Cambi, *op. cit.*, 1992, p. 119.

⁹⁴ *Ivi*, p. 118.

⁹⁵ R. Sani, *Scuola e istruzione elementare in Italia*, in R. Sani, A. Tedde (a cura di), *op. cit.*, 2003, p. 8.

⁹⁶ Tra gli altri si vedano: G. Genovesi, *Il Maestro di Scuola. Istruzione popolare e maestri in un periodico ferrarese agli inizi dell'Unità*, in «Bollettino Cirse», n. 28, 1994, pp. 15-27; M. Cattaneo, L. Pazzaglia (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in Scuola italiana moderna, 1893-1993*, Brescia, La Scuola, 1997; T. Bertilotti, «Cenno storico sulla malavventurata pratica dei libri scolastici». *Libri di testo per le scuole normali, politica scolastica e mercato editoriale*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni educative», n. 4, 1997, pp. 231-250; M. D'Ascenzo, *Un manuale per i maestri: le Istruzioni di Maurizio Serra*, in R. Sani, A. Tedde (a cura di), *op. cit.*, 2003; G. Zago, *Il dibattito sulla formazione degli insegnanti nella «Rivista Pedagogica»*, in M. Chiaranda (a cura di), *Teorie educative e processi di formazione nell'età giolittiana*, Lecce, Pensa Multimedia, 2005; S. Polenghi, *Scuole elementari e manuali per i maestri tra Sette e Ottocento. Dall'Austria alla Lombardia*, in E. Becchi, M. Ferrari (a cura di), *op. cit.*, 2009, pp. 398-418.

⁹⁷ G. Chiosso (diretto da), *Teseo: tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Bibliografica, 2003; G. Chiosso (diretto da), *Teseo '900 : editori scolastico-educativi del primo Novecento*, Milano, Bibliografica, 2008.

Alle prime panoramiche - fornite ad esempio dai lavori di Ambrosoli, De Fort, Dei o Broccoli - sull'associazionismo, sul suo importante ruolo nello sviluppo e diffusione di modelli pedagogici e didattici come di una vera e propria coscienza magistrale, si sono aggiunte ricerche come quelle di Pazzaglia e Ghizzoni sull'Associazione magistrale cattolica "Nicolò Tommaseo"⁹⁸, quelle di Sani e Gaudio sull'erede Associazione italiana maestri italiani (AIMC)⁹⁹, di Barausse e De Fort sull'Unione Magistrale Nazionale (UMN)¹⁰⁰, o di D'Ascenzo, Pruneri e Russo in una prospettiva locale¹⁰¹.

Così anche la storia della professione docente al femminile è stata approfondita e arricchita dal lavoro di diversi studiosi - studiose soprattutto - in un percorso che l'ha vista passare da uno dei *silenzi* della ricerca storico educativa ad un fecondo ambito di riflessione e interconnessioni tra piste di indagine. Tra vecchio e nuovo millennio ai già citati volumi *Un'identità divisa. Diventare maestre in Italia fra Otto e Novecento* di Covato e *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento* curato da Ghizzoni e Polenghi - in cui oltre al tema della formazione iniziale e dei modelli educativi è sviluppato anche quello dell'identità magistrale tra condizioni di vita reale ed immaginario - si affianca una pluralità di ricerche. Dalle biografie e storie magistrali locali ai contributi sull'immagine letteraria e cronachistica, da quelle sul processo di femminilizzazione dell'insegnamento - soprattutto primario - che ha fatto della maestra una figura chiave della scuola elementare, a quelle su educazione, condizioni di vita, ruolo e carriera¹⁰².

⁹⁸ L. Pazzaglia (a cura di), *Cattolici, educazione e trasformazioni socio-culturali in Italia tra Otto e Novecento*, Brescia, La Scuola, 1999; C. Ghizzoni, *op. cit.*, 2005; C. Ghizzoni, *Maestre cattoliche e associazionismo magistrale a Milano in età giolittiana*, in S. Bartoloni (a cura di), *Per le strade del mondo: laiche e religiose fra Otto e Novecento*, Bologna, Il mulino, 2007, pp. 181-212.

⁹⁹ R. Sani, *Le associazioni degli insegnanti cattolici nel secondo dopoguerra, 1944-1958*, Brescia, La scuola, 1990; A. Gaudio, *La politica scolastica dei cattolici: dai programmi all'azione di governo, 1943-1953*, Brescia, La scuola, 1991.

¹⁰⁰ E. De Fort, *I maestri di scuola*, in F. Della Peruta, S. Misiani, A. Pepe (a cura di), *Il sindacalismo federale nella storia d'Italia*, Milano, Franco Angeli, 2000, pp. 184-218; A. Barausse, *L'Unione magistrale nazionale: dalle origini al fascismo, 1901-1925*, Brescia, La scuola, 2002.

¹⁰¹ M. D'Ascenzo, *La scuola elementare in età liberale*, 1997; T. Russo, *Istruzione e sociabilità in Basilicata 1900-1921*, Milano, Franco Angeli, 2004; F. Pruneri, *op. cit.*, 2006; M. D'Ascenzo, *Momenti e figure femminili dell'associazionismo magistrale bolognese tra Otto e Novecento*, in C. Ghizzoni, S. Polenghi (a cura di), *op. cit.*, 2008, pp. 215-248.

¹⁰² E. Beseghi, V. Telmon (a cura di), *Educazione al femminile: dalla parità alla differenza*, Scandicci, La nuova Italia, 1992; S. Soldani, *La nascita della maestra elementare*, in Ead, G. Turi (a cura di), *Fare gli italiani: la nascita dello stato*, Bologna Il Mulino, 1993; S. Soldani, *Maestre d'Italia*, in A. Groppi (a cura di), *Il lavoro delle donne*, Roma, Laterza, 1996, pp. 368-397; S. Ulivieri (a cura di), *Essere donne insegnanti: storia, professionalità e cultura di genere*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1996; N. Mantica, *Sul divieto di*

Si tratta, come detto, di filoni da non intendersi come isolati l'uno dall'altro. Tra gli studi già citati è possibile infatti individuare - sia per quanto riguarda la formazione sia per l'associazionismo o la dimensione di genere - un ulteriore campo di ricerca comune rappresentato dalla storia locale e dall'attenzione verso i territori regionali, da Nord a Sud, come nel caso di Barausse, Bertilotti, D'Ascenzo, Ghizzoni, Miceli, Papini, Polenghi, Pruneri o Zago.

Le piste di ricerca sulla storia della professione docente sviluppatasi nel periodo tra anni Novanta e primi Duemila - e qui sinteticamente presentate - sono state ulteriormente approfondite da numerosi contributi nell'attuale decennio. Dallo spoglio infatti di un nuovo ed importante strumento per la ricerca storico educativa costituito dal repertorio *International Bibliography of the History of Education and Children's Literature* curato da Caroli e Sani poi Caroli e Pomante, in questo momento al suo quarto volume e riguardante gli anni dal 2010 al 2015, è possibile individuare alcune indicazioni sulle tendenze più recenti.

Emerge dunque la permanenza del tema della formazione come centrale nella riflessione sulla professionalità docente da parte degli storici dell'educazione e della scuola. A riguardo si può notare una significativa presenza di studi in cui tale dimensione è restituita anche nell'intreccio con le diverse declinazioni locali. È il caso ad esempio dei lavori di studiosi che già avevano operato in tal senso, ad esempio D'Ascenzo, Ghizzoni, Miceli, Polenghi e Pruneri, e di altri tra cui Dessardo, Scaglia, Sindoni o Tanturri¹⁰³. Lo stesso può essere riscontrato

matrimonio alle maestre delle scuole comunali, «Bollettino CIRSE», n. 32, 1996, pp. 9-12; E. Gianini Belotti, *Prima della quiete. Storia di Italia Donati*, Milano, Rizzoli, 2003; T. Bertilotti, *Maestre a Lucca: comuni e scuola pubblica nell'Italia liberale*, Brescia, La scuola, 2006; A. Cagnolati, T. Pironi (a cura di), *Cambiare gli occhi al mondo intero: donne nuove ed educazione nelle pagine de L'alleanza (1906-1911)*, Milano, Unicopli, 2006; S. Bartoloni (a cura di), *Per le strade del mondo: laiche e religiose fra Otto e Novecento*, Bologna, Il mulino, 2007; V. Papini (a cura di), *Donne di scuola: immagini d'epoca sull'attività educativa delle donne in area pistoiese e lucchese*, Borgo a Buggiano, Istituto storico lucchese, 2008; A. Palombarini, *Storie magistrali: maestre marchigiane tra Otto e Novecento*, Macerata, EUM, 2009; V. Papini (a cura di), *Quando le donne salirono in cattedra. La faticosa conquista del ruolo educativo fra '800 e '900: esperienze toscane*, Lucca, Istituto storico lucchese, Sezione Storia e storie al femminile, 2009

¹⁰³ A. Tanturri, *Modalità di abilitazione dei maestri nel Mezzogiorno preunitario*, «Annali di Storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», 17, 2010, pp. 265-279; M. D'Ascenzo, *Alberto Calderara. Microstoria di una professione docente tra Otto e Novecento*, Bologna, Clueb, 2011; V. Miceli, *Per una storia della formazione magistrale nell'Italia meridionale. Le origini della Scuola normale maschile in Molise (1872-1898)*, «History of Education & Children's Literature», VI, 1, 2011, pp. 215-252; E. Scaglia, *La Scuola magistrale di religione di Bergamo (1908-1914)*, «Annali di Storia dell'Educazione e delle Istituzioni scolastiche», 18, 2011, pp. 77-103; S. Polenghi, *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, Torino, SEI, 2012; V. Miceli, *Formare maestre e maestri nell'Italia meridionale. L'istruzione normale e magistrale in Molise dall'Unità a fine secolo (861-1900)*, Lecce-Brescia, 2013; A. Dessardo, *Le ultime trincee: politica e vita scolastica a Trento e Trieste (1918-1923)*, Brescia, La scuola, 2016.

relativamente allo studio dei contenuti e degli strumenti della formazione attraverso le ricerche nell'ambito dell'editoria pedagogica e scolastica, con rimandi all'attività didattica o alle specifiche discipline scolastiche.

La fonte rappresentata dalle riviste magistrali e pedagogiche ha inoltre permesso di approfondire - avviando anche originali filoni di ricerca se si pensa all'indagine svolta da Ascenzi e Sani attraverso i necrologi di maestri e direttori didattici lì pubblicati¹⁰⁴ - la conoscenza circa la costruzione della stessa identità docente e coscienza professionale. Sul piano poi dell'identità tra autorappresentazioni, percezione sociale, condizioni di vita reale ed immaginario meritano di essere menzionati i lavori di Ascenzi e D'Ascenzo¹⁰⁵.

Infine una breve, ma specifica considerazione è lasciata al tema delle biografie. La biografia infatti - crocevia tra le molteplici piste di studio fin qui esposte - rappresenta un'importante opportunità di sviluppo per la storiografia educativa per fare luce sulla vita interna della scuola o sulla scuola in azione, oltre le ricostruzioni normative, istituzionali e politiche. La ricerca relativa al vissuto magistrale, a cui Cambi invitava già negli anni Novanta con queste parole

siamo su una frontiera difficile perché esposta ai rischi di un'autorappresentazione degli attori che, come ogni autobiografia, è sottoposta agli inganni dell'immaginario e alla volontà di mascheramento, ma anche di una frontiera necessaria, come abbiamo detto: senza questa "verifica" non sapremo mai ciò che dalla formazione passa all'azione e ciò che dalla formazione si è fatto coscienza vissuta di professionalità. Se sul passaggio dalla formazione all'azione possiamo avere anche altre e più oggettive testimonianze, sia pure da usare con cautela: i programmi annuali o trimestrali/quadrimestrali, i registri, gli elaborati, etc., sul terreno della "coscienza vissuta" solo le testimonianze dirette degli operatori possono indicarci ciò che è avvenuto. Le indagini di storia orale, le interviste e le autobiografie professionali sono - su questo piano - i mezzi d'approccio più efficace, in quanto più diretto, se pure sottoposto agli scarti della memoria e del parlare di sé¹⁰⁶

¹⁰⁴ A. Ascenzi, R. Sani, *op. cit.*, 2016.

¹⁰⁵ A. Ascenzi, *Letteratura ed esperienza magistrale femminile nell'Italia di fine Ottocento. La costruzione di una difficile identità in "Scuola Normale Femminile" di Matilde Serao (1885)*, «History of Education & Children's Literature», V, 2, 2010, pp. 93-135; A. Ascenzi, *The downfall, death and transfiguration of an elementary school teacher in Italy at the close of the 1900s. "Il romanzo d'una maestra" by Annetta Fusetti, or the triumph of petit bourgeois individualistic morality*, «History of Education & Children's Literature», VI, 2, 2011, pp. 169-185; A. Ascenzi, *Training a generation of «educational virgins». Il romanzo d'una maestra (1901) by Ida Baccini between autobiography and the relaunch of the «female teaching vocation»*, «History of Education & Children's Literature», VII, 2, 2012, pp. 193-220; M. D'Ascenzo, *Le "Memorie di una vecchia zitella" di Gida Rossi tra narrazione e rappresentazione di genere*, «Rivista di Storia dell'Educazione», n. 2, 2014, pp. 57-67.

¹⁰⁶ F. Cambi (a cura di), *op. cit.*, 1992, pp. 122-123.

ha rivelato negli ultimi anni un incoraggiante numero di articoli o volumi, a cui si aggiunge il ponderoso *Dizionario Biografico dell'Educazione (DBE)* in due volumi curato da Chiosso e Sani nel 2013, che ha censito oltre 2346 schede biografiche di protagonisti dell'educazione nel passato, fra cui maestri, maestre, professori e professoresses.

1.3 La biografia e le biografie magistrali

Nell'ambito di questa tesi di dottorato è necessario collocare brevemente il ruolo, le principali caratteristiche ed i problemi di metodo della biografia nel suo rapporto con la storiografia *tout court* e con quella educativa. Al fine infatti di chiarire il più possibile la funzione e le possibilità offerte dalle ricostruzioni biografiche magistrali all'interno della ricerca storico-educativa e scolastica, sembra opportuno soffermarsi sulle tappe fondamentali del dibattito attorno al tema della biografia e del significato attribuito via via alla vita dei singoli individui nelle vicende storiche.

1.3.1 Genere biografico e storiografia

Nel 1966, in un saggio sulla differenza tra storiografia e letteratura pubblicato nella rivista-collana fondata da Vittorini e Calvino *Il Menabò di letteratura*, l'intellettuale tedesco Enzensberger sosteneva come il linguaggio della storia nascondesse gli individui dietro a categorie impersonali:

il racconto dello storico è singolarmente privo di umanità. Fa l'effetto di una cosa morta, come un personaggio di De Chirico. La storia viene esibita senza il suo soggetto: le persone di cui essa è la storia compaiono solo come figure accessorie, come sfondo scenico, come massa oscura nel fondo del quadro, dell'immagine.¹⁰⁷

Alla vigilia del cruciale momento di crisi dei modelli deterministici, quantitativi ed analitici di interpretazione storica - che vedrà dagli anni Settanta e con più forza nei decenni successivi il ritorno della storia narrativa ed anche della ricerca biografica - le parole di Enzensberger appaiono quanto mai significative per restituire in sintesi la considerazione che, tra Ottocento e Novecento, si era sviluppata e permaneva

¹⁰⁷ H. M. Enzensberger, *Letteratura come storiografia*, «Il Menabò di letteratura», 9, 1966, p. 8.

nella riflessione storiografica attorno all'individuo e all'azione umana. Nel corso del XIX e XX secolo infatti l'attenzione degli storici si era spostata dagli uomini e dalle motivazioni delle loro scelte ai grandi processi invisibili della storia universale, sacrificando la dimensione individuale a favore della dimensione teleologica o di forze impersonali come quelle economiche e demografiche, con un significativo impatto negativo sul riconoscimento della biografia come genere storiografico, che attraversò «una lunga stagione di resistenze, di diffidenze e anche di emarginazione»¹⁰⁸.

Il rapporto ed il confine tra biografia e storia sono stati da sempre, con alterni andamenti, terreno di dibattito e controversie. È pur vero tuttavia che «fin dalle origini, la storiografia aveva enfatizzato il ruolo di singoli uomini [...] nello svolgimento e nella spiegazione dei processi storici»¹⁰⁹, e che per la maggior parte del tempo gli storici hanno cercato di descrivere le azioni umane per sottrarle all'oblio. Almeno per quanto riguarda infatti la cultura occidentale a fondazione antropocentrica, l'uomo è stato privilegiato non solo - riprendendo Protagora - come *misura di tutte le cose*, ma soprattutto in quanto attore principale del processo storico, già a partire dall'epopea omerica e dalla Bibbia, in cui eroi, profeti, re e patriarchi sono e raccontano la storia di popoli e stirpi. La biografia dunque, come indicatore favorito delle vicende umane, è in un certo senso all'origine dell'esperienza storiografica o comunque l'ha fin dall'inizio accompagnata, anche se spesso in posizione ancillare¹¹⁰.

Nella cultura greco-romana è già possibile rintracciare esempi di questa contrapposizione giocata essenzialmente sulla «qualità scientifica della verità»¹¹¹. Contrario alla biografia è ad esempio Tucidide¹¹² - a cui con le *Storie* si deve la prima opera storiografica nel senso moderno del termine, cioè la narrazione critica di un evento, la guerra del Peloponneso, circoscritto nel tempo e nello spazio - che con il suo progetto di storiografia universale «come un possesso per sempre»¹¹³ intende offrire una spiegazione razionale delle cause e degli sviluppi di una vicenda storica e, selezionando ciò che rientra o meno nella storia e può essere oggetto di un'indagine scientifica, esclude con decisione forze trascendenti o testimonianze

¹⁰⁸ G. Zago, *op. cit.*, 2016, p. 204.

¹⁰⁹ G. Zago, *op. cit.*, 2016, p. 205.

¹¹⁰ V. Sgambati, *Le lusinghe della biografia*, «Studi Storici», anno 36, n. 2, 1995, pp. 397-413.

¹¹¹ S. Loriga, *La piccola x. Dalla biografia alla storia*, Palermo, Sellerio, 2012, p. 32.

¹¹² A. Momigliano, *Lo sviluppo della biografia greca*, Torino, Einaudi, 1974, p. 35.

¹¹³ Tucidide, *Storie* I, 22, 4 (edizione italiana a cura di G. Donini, Torino, UTET, 1982, p. 125).

che non possono essere provate, concentrando la sua attenzione soprattutto su eventi e rapporti politici e militari, piuttosto che sull'uomo in sé. Nell'affermare dunque il suo metodo di lavoro Tucidide separa nettamente la sua storiografia, politico-militare, destinata ad un pubblico specializzato, a

quanti vorranno vedere la verità degli avvenimenti passati e di quelli che nel futuro si saranno rivelati, in conformità con la natura umana, tali o simili a questi¹¹⁴,

e pertanto utile, da una storiografia, in cui fa rientrare la biografia, rivolta al piacere del pubblico generico. Una concezione utilitaristica della storiografia, indirizzata a far comprendere più che dilettere, che sarà ripresa, sebbene non in termini rigidi, due secoli più tardi anche da Polibio. Quest'ultimo, autore di una biografia - andata perduta - a carattere encomiastico su Filopemene di Megalopoli, ritorna sulla distinzione tra biografia e storia nel libro X delle sue *Storie*, affermando come la prima privilegi, senza preoccuparsi particolarmente della verità, la formazione ed il carattere della persona, mentre la seconda si attenga rigorosamente ai fatti¹¹⁵. Tale divisione viene ribadita anche da Plutarco - autore invece di uno dei principali modelli biografici, le *Vite parallele* - quando afferma di non scrivere «un'opera di storia, ma delle vite»¹¹⁶. Contrariamente però a Tucidide e Polibio, per i quali la finalità del lavoro storico risiede nell'analisi delle cause politiche, militari ed economiche, Plutarco ribadisce il primato del carattere e delle azioni del biografato. L'intento pedagogico e morale fa delle biografie plutarchiane delle biografie esemplari e dei personaggi scelti dei modelli etici. Le personalità illustri delineate incarnano dei tipi morali, al di là dei condizionamenti della storia, di cui appaiono essi stessi il motore ed il centro. L'obiettivo infatti non consiste nella verità storica quanto nel cogliere la verità psicologica, dei segni dell'anima, e nell'insegnamento morale che deriva dalle vicende umane raccontate. Tuttavia anche il metodo di lavoro biografico si basa, come quello storiografico, sulla ricerca e sull'analisi di fonti, mentre ciò che lo rende peculiare è - già per Plutarco - l'integrazione di quest'ultime con altri tipi di materiali e documentazione inediti¹¹⁷.

¹¹⁴ *Ivi*, p. 125.

¹¹⁵ I. Gallo, *La biografia greca*, Università degli Studi di Salerno, Rubbettino, 2005, p. 11.

¹¹⁶ Plutarco, *Vite parallele*, Vita di Alessandro, I (edizione italiana a cura di C. Carena, Vol. II, Torino, Einaudi, 1958, p. 231).

¹¹⁷ S. Loriga, *op. cit.*, 2012, p. 33 G. Zago, *op. cit.*, p. 211.

Nel corso del Medioevo e del Rinascimento permane il carattere didascalico delle biografie, e le vite dei santi e dei re, di cui si intende perpetuare il ricordo, mirano - a seconda dei casi - a mostrare modelli di condotta cristiana o di virtù civili. A queste si aggiungono - accomunandosi spesso per la maggior attenzione rivolta allo stile o ai destinatari dell'opera piuttosto che al rigore metodologico nella consultazione delle fonti e nella ricostruzione dei fatti - le raccolte di biografie, come i *Ritratti di uomini illustri* di Giovio, di particolare successo e diffusione nel corso del XV secolo¹¹⁸.

È comunque in età moderna - tra XVI secolo e XVIII secolo - attraverso alcune opere come il *Methodus ad facilem historiarum cognitionem* di Bodin (1566), *Dell'arte historica* di Mascardi (1636) o *De la manière d'écrire l'histoire* di Mably (1784)¹¹⁹ che il termine biografia compare per indicare

un'opera veritiera, fondata sulla descrizione realistica, in contrapposizione ad altre antiche forme di scrittura di sé che idealizzano la persona e le circostanze della sua vita (come il panegirico, l'elogio, l'orazione funebre e l'agiografia)¹²⁰

ed il genere biografico inizia ad essere considerato una forma legittima di scrittura storica¹²¹. Comincia ad affermarsi in particolare un nuovo tipo di biografia - rispetto a quella di tipo pedagogico-elogiativo descritta finora - definita «storica» o «romantica»¹²² ed il cui intento non è quello di esortare o educare. Questa si serve invece «della vita di un uomo come di una chiave per leggere la storia del suo tempo»¹²³, cercando contemporaneamente di individuare «l'irriproducibile dosaggio che fa di lui un essere unico e inimitabile»¹²⁴, senza nessun fine celebrativo, come nel caso ad esempio de *Il secolo di Luigi XIV* e *Storia di Carlo XII. Re di Svezia* di Voltaire.

¹¹⁸ G. Zago, *op. cit.*, 2016, p. 212.

¹¹⁹ A. Momigliano, *op. cit.*, 1974, p. 4.

¹²⁰ S. Loriga, *op. cit.*, 2012, p. 19.

¹²¹ G. Zago, *op. cit.*, 2016, p. 210; S. Loriga, *La biografia come problema*, in J. Revel (a cura di), *Giochi di scala. La microstoria alla prova dell'esperienza*, Roma, Viella, 2006, pp. 204-205; Ead., *op. cit.*, 2012, p. 34.

¹²² S. Romano, in A. Riosa (a cura di), *Biografia e storiografia*, Milano, Franco Angeli, 1983, p. 16.

¹²³ *Ivi*, p. 17.

¹²⁴ *Ivi*, p. 16.

Nonostante questo avvicinarsi di punti di vista e modelli diversi, è tra la fine del XVIII secolo e l'inizio del XIX che si assiste al primo di alcuni momenti chiave nel confronto/scontro, a sfavore della prima, tra biografia e storia¹²⁵.

In particolare una prima spinta verso un ripensamento dell'individuo e del suo ruolo nella storia arriva dall'impatto e dal successo della filosofia della storia. In un saggio del 1784, *Idea per una storia universale in un intento cosmopolitico*, Kant sostiene che «le azioni umane sono determinate da leggi naturali universali così come ogni altro fatto della natura»¹²⁶, e la storia «che si propone di narrare queste manifestazioni»¹²⁷ deve contemplarle “in grande”, superando il singolo essere umano ma anche i popoli interi, poiché ciò che in loro «si rivela confuso e irregolare»¹²⁸ è nella totalità della specie una successione sistematica di eventi. In questa visione teleologica della storia la dimensione biografica diviene quindi marginale. La concretezza dell'esistenza individuale è sacrificata in una concezione provvidenziale della storia anche da Hegel, che riconduce lo sviluppo storico al dialettico e necessario procedere dello spirito del mondo e vede gli uomini, anche quelli illustri, come strumenti della ragione per compiere tale piano, pertanto «le mere particolarità degli individui sono lontanissime da quell'oggetto che appartiene alla storia» e «l'interesse della biografia [...] sembra contrapporsi direttamente a un fine universale»¹²⁹.

Sebbene nel corso dell'Ottocento si siano alzate diverse voci di storici contrari alla legge di un principio assoluto alla base del processo storico, come von Humboldt, Carlyle, Burckhardt o Dilthey, che affermavano e difendevano - ognuno a loro modo - il ruolo dell'azione umana nella storia ed il carattere plurale del passato¹³⁰, proprio durante il XIX secolo, al tramonto di modelli teologici o metafisici di spiegazione, ulteriori pressioni a sfavore della biografia provengono dalle nascenti discipline sociali.

Quételet nella sua opera del 1835 *Fisica sociale ossia svolgimento delle facoltà dell'uomo* elabora la nozione di *uomo medio sociale*, in cui tutto ciò che è particolarità individuale e accidentalità viene considerato come idiosincrasie

¹²⁵ S. Loriga, *op. cit.*, 2012, p. 35.

¹²⁶ I. Kant, *Idea per una storia universale in un intento cosmopolitico* (edizione italiana a cura di N. Bobbio, L. Firpo, V. Mathieu, Torino, UTET, 1998, p. 123).

¹²⁷ *Ibid.*

¹²⁸ *Ibid.*

¹²⁹ G. W. F. Hegel, *Enciclopedia delle scienze filosofiche*, Milano, Rusconi, 1996, p. 873.

¹³⁰ S. Loriga, *op. cit.*, 2012.

personali da livellare o eliminare per giungere a risultati e leggi generali sul comportamento intellettuale e morale validi per tutto il genere umano, in una prospettiva che troverà ampio successo nei decenni successivi, nell'età del Positivismo. Se in sociologia si mira a costruire una scienza globale della società, condividendo l'idea di impersonalità come parametro di scientificità, in ambito storico emerge l'idea di una continuità storico-evolutiva delle vicende umane e si apre per la storiografia «una vera e propria fase scientifica, caratterizzata dalla ricerca delle cause e dalla proposta di spiegazioni generali»¹³¹, in cui le discontinuità, «gli aspetti individuali, unici e irripetibili»¹³² non sono oggetto di attenzione.

Durkheim, ad esempio, pur riconoscendo l'importanza del ruolo delle grandi personalità nella società e nella storia

mais d'autre part une société où le génie serait sacrifié à la foule et à je ne sais quel amour aveugle d'une égalité stérile, se condamnerait elle-même à une immobilité qui ne diffère pas beaucoup de la mort¹³³

non li considera elementi utili per lo studio dei fenomeni sociali.

Il progressivo spostamento verso una storia di carattere sociale, diversa sia da quella orientata ai fatti politici e militari che da quella incentrata sui grandi uomini del passato, si sviluppa anche nel passaggio al XX secolo. Simiand, sostenitore di Durkheim, nel 1903 nell'articolo *Méthode historique et science sociale* invita gli storici a liberarsi - sostituendoli con altre categorie come il ripetitivo, il regolare ed il tipico - di tre idoli che hanno portato la storiografia a dimenticare le istituzioni ed i fenomeni sociali: l'idolo politico che «à donner à ces événements une importance exagérée»¹³⁴; quello individuale e quindi l'abitudine a «concevoir l'histoire comme une histoire des *individus* et non comme une étude des *faits*»¹³⁵; ed infine il cronologico che «se perdre dans des études d'origines, dans des investigations de

¹³¹ G. Zago, *op. cit.*, 2016, p. 214.

¹³² *Ibid.*

¹³³ E. Durkheim, *Le rôle des grands hommes dans l'histoire*, in Id., *Textes. 1. Éléments d'une théorie sociale*, Paris, Les éditions de Minuit, 1975, pp. 409-417.

¹³⁴ F. Simiand, *Méthode historique et science sociale*, «Annales. Économies, Sociétés, Civilisations», anno 15, n. 1, 1960, p. 117.

¹³⁵ *Ivi*, p. 117.

diversités particulières, au lieu d'étudier et de comprendre *d'abord* le *type normal*»¹³⁶.

Significativamente l'articolo di Simiand è ripubblicato nel 1960 nella rivista delle *Annales*. Nella prima metà del Novecento uno dei rifiuti più significativi alla biografia arriva infatti dal movimento francese che, intenzionato a cogliere il sostrato profondo della storia, le strutture sociali, le rappresentazioni mentali ed i fenomeni di lunga durata, la considera emblema della storia *événementielle*, degli eventi politico-militari e degli uomini illustri. In particolare la posizione assunta dai fondatori Bloch e Febvre delle *Annales* contro l'impostazione descrittiva, rivolta allo specifico e contingente dei grandi avvenimenti e delle grandi individualità, della storia tradizionale, in favore dell'affermazione dell'interesse per il collettivo, i caratteri strutturali e le relazioni tra uomini e ambienti, si radicalizza e diviene più esplicita, con la preferenza per metodi di tipo seriale e quantitativo, nel secondo dopoguerra nella seconda e poi terza generazione di storici¹³⁷. Se infatti è vero che per Bloch e Febvre «sono gli uomini che la storia vuol afferrare»¹³⁸ e non il singolo soggetto, essi non sono comunque indifferenti al problema della relazione tra l'individuo e la società in cui vive, come dimostrano le riflessioni del primo sul senso e sul significato delle scelte umane nell'introduzione a *I caratteri originari della storia rurale francese* (1931), e le due opere in un certo senso biografiche del secondo *Martin Lutero* (1928) e *Il problema dell'incredulità nel secolo XVI. La religione di Rabelais* (1942)¹³⁹. Qui Febvre media tra approccio biografico e studio dei caratteri strutturali, delle mentalità e del quotidiano, ed è egli stesso ad affermare nella premessa a *Martin Lutero* che il suo proposito è

porre nei confronti di un uomo di una vitalità eccezionale, quel problema dei rapporti tra l'individuo e la collettività, tra l'iniziativa personale e la necessità sociale, che è, forse, il problema fondamentale della storia.¹⁴⁰

Nel 1979 anche Le Goff - esponente della terza generazione delle *Annales* - nel suo saggio *La nuova storia*, cercando di trarre un bilancio del percorso fatto dall'invito

¹³⁶ *Ivi*, p. 118.

¹³⁷ S. Loriga, *op. cit.*, 2012, p. 43; G. Zago, *op. cit.*, 2016, p. 208-210.

¹³⁸ M. Bloch, *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Torino, Einaudi, 1998, p. 22.

¹³⁹ F. Diaz, A. Riosa (a cura di), *op. cit.*, 1983, p. 27; V. Sgambati, *op. cit.*, 1995.

¹⁴⁰ L. Febvre, *Martin Lutero*, Bari, Laterza, 1969, p. 7.

di Simiand, dimostra un'apertura nei confronti della biografia, e rispetto all'idolo individuale, pur confermando il proprio punto di vista, afferma che

sbarazzarsi della storia dei grandi uomini: l'impresa è a buon punto anche se, da un lato, questa storia delle apparenze illusorie continua a dominare nella produzione para- e pseudo-storica e se, dall'altro, la nuova storia deve riprendere in considerazione la questione dei grandi uomini e conferire un nuovo statuto scientifico alla biografia.¹⁴¹

A questa prima breccia Le Goff fa poi seguire negli anni Novanta due importanti opere biografiche *San Luigi* e *San Francesco d'Assisi*,

Francesco è stato ben presto l'uomo che più di qualunque altro ha suscitato in me il desiderio di farne un oggetto di storia totale (ben lungi dalla biografia tradizionale, aneddotica e superficiale)¹⁴²,

in cui precisa come la biografia, intesa come biografia globale, possa rivelarsi un'importante chiave interpretativa di un'intera epoca, attraverso l'osservatorio privilegiato rappresentato dal biografato, che diventa soggetto «globalizzante»

habitué par ma formation d'historien à tenter une histoire globale, j'ai été rapidement frappé par l'exigence de la biographie à faire de son personnage ce que nous avons considéré, Pierre Toubert et moi, comme un sujet «globalisant» autour duquel s'organise tout le champ de la recherche. Or quel objet, plus et mieux qu'un personnage, cristallise autour de lui l'ensemble de son environnement et l'ensemble des domaines que découpe l'historien dans le champ du savoir historique?¹⁴³

Il passaggio compiuto da Le Goff¹⁴⁴ è esemplificativo di quel cambiamento all'interno della comunità degli storici - accennato all'inizio di questo paragrafo - che ha visto la biografia tornare progressivamente al centro dell'attenzione ed acquisire pieno riconoscimento come genere storiografico.

L'affermarsi, a partire dagli anni Ottanta, della ricerca biografica come accettato metodo di indagine scientifica - ed identificato da diversi studiosi come

¹⁴¹ J. Le Goff (a cura di), *La nuova storia*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 1980, p. 29.

¹⁴² J. Le Goff, *San Francesco d'Assisi*, Roma-Bari, Laterza, 2002, p.1.

¹⁴³ J. Le Goff, *Saint Louis*, Paris, Editions Gallimard, 1996, pp. 15-16.

¹⁴⁴ Le Goff non è il solo. Un altro interessante esempio è quello di Kershaw, uno dei maggiori studiosi della storia del terzo reich. Di formazione strutturalista si era sempre dichiarato sostenitore della storia sociale e contrario alla biografia, realizzando lavori sull'atteggiamento dei tedeschi comuni durante quell'epoca e non su Hitler ed il suo ambiente (la ricezione di Hitler più che Hitler in sé), fino al 1989 quando opera uno spostamento dal collettivo all'individuale e scrive una biografia di Hitler nel tentativo di unire elementi personali ed impersonali.

*biographical turn*¹⁴⁵ - trova alcune anticipazioni già negli anni Sessanta e Settanta, negli studi condotti da alcuni “outsiders”, ad esempio Montaldi in Italia o Thompson in Gran Bretagna, intenzionati, attraverso la prospettiva della storia orale, a dare voce ai tutti quei soggetti fino ad allora esclusi dall’interesse degli storici. La diffidenza verso la dimensione individuale comincia così via via ad attenuarsi e la riflessione biografica ad estendersi a tutta la storiografia. È poi soprattutto la crisi dei modelli interpretativi astratti e strutturali a contribuire alla richiesta di riportare gli attori e l’esperienza umana sulla scena della ricerca e dell’interpretazione storica¹⁴⁶. Nel suo famoso articolo del 1979 *The Revival of Narrative: Reflections on a New Old History* apparso sulla rivista «Past and Present» Stone, che pure era vicino alle *Annales*, si sofferma proprio sugli elementi di criticità della storia economico-sociale, quantitativa ed analitica, a suo parere troppo rigida e monocausale. Nella convinzione che

la cultura del gruppo, e persino la volontà dell’individuo, possano essere agenti causali di cambiamento importanti almeno quanto le forze impersonali della produzione materiale e della crescita demografica¹⁴⁷

Stone accoglie con favore il ritorno della storia narrativa e delle ricerche biografiche

il crollo di ogni illusione sul determinismo monocausale economico o demografico e sulla quantificazione ha indotto gli storici a porsi una serie di interrogativi affatto nuovi, molti dei quali in precedenza erano stati messi in ombra dall’interesse predominante per una metodologia strutturale, collettiva e statistica precisa. Un numero sempre maggiore di «nuovi storici» tenta oggi di scoprire che cosa avvenisse nella mente degli uomini del passato, e cosa significasse vivere nel passato; interrogativi, questi, che riportano inevitabilmente alla narrazione.¹⁴⁸

Fra queste nuove forme di narrazione storica emerge la microstoria. Questa - sia nella forma adottata da Ginzburg con lo studio su un individuo comune ed allo stesso tempo eccezionale come il mugnaio Menocchio¹⁴⁹, sia in quella di Levi con

¹⁴⁵ H. Renders, B. De Haan, J. Harmsma (a cura di), *The biographical turn. Lives in history*, New York, Routledge, 2017, pp. 3-4.

¹⁴⁶ F. De Giorgi, *op. cit.*, 2009, p. 208-209.

¹⁴⁷ L. Stone, *Il ritorno al racconto: riflessioni su una nuova vecchia storia*, in *op.cit.*, 1989, pp. 88.

¹⁴⁸ *Ivi*, p. 93.

¹⁴⁹ C. Ginzburg, *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*, Torino, Einaudi, 1976.

la storia di una piccola comunità piemontese tra il XVII e il XVIII secolo¹⁵⁰ - si presenta quale approccio che intende indagare l'apparente omogeneità di istituzioni, comunità e gruppi sociali e per farlo concentra l'attenzione sull'equilibrio tra destini individuali e strutture sociali. Ogni individuo - anche un «caso limite»¹⁵¹ come lo stesso Ginzburg definisce Menocchio - in quanto punto di incontro di diverse esperienze e contesti sociali è attore storico ed è «rappresentativo»¹⁵² della propria epoca. Le informazioni biografiche, la vita individuale, diventano dunque una lente di microscopio attraverso cui esplorare e rivelare la complessità e dinamicità della storia umana, mostrando corrispondenze, sovrapposizioni e conflitti.

Sulla scia delle riflessioni critiche di Bourdieu nel suo saggio *L'illusion biographique*, ed in particolare dell'opposizione che egli muove nei confronti di una separazione netta tra individuo e società

tentare di comprendere una vita come una serie unica e in sé conclusa di eventi successivi, senza altro legame che l'associazione a un «soggetto» la cui costanza probabilmente è solo quella di un nome proprio, è quasi altrettanto assurdo che tentare di dare ragione di un percorso in metropolitana senza tenere conto della struttura della rete, ossia della matrice delle relazioni oggettive tra le diverse stazioni. Gli eventi biografici si definiscono come altrettanti piazzamenti e spostamenti nello spazio sociale¹⁵³

Levi afferma come la biografia possa costituire

le lieu idéal pour vérifier le caractère interstitiel - et néanmoins important - de la liberté dont disposent les agents, comme pour observer la façon dont fonctionnent concrètement des systèmes normatifs qui ne sont jamais exempts de contradictions.¹⁵⁴

La biografia offre cioè la possibilità di far risaltare quel rapporto fra individuale e generale, fra libertà e necessità, che è proprio della storia¹⁵⁵, e quanto più riesce nell'obiettivo di dare risalto all'interazione tra individuo e ambiente circostante, di

¹⁵⁰ G. Levi, *L'eredità immateriale. Carriera di un esorcista nel Piemonte del Seicento*, Torino, Einaudi, 1985.

¹⁵¹ C. Ginzburg, *op. cit.*, 1976, p. XX.

¹⁵² *Ibid.*

¹⁵³ P. Bourdieu, *L'illusione biografica*, in Id., *Ragioni pratiche*, Bologna, Il Mulino, 1995, p. 78.

¹⁵⁴ G. Levi, *Les usages de la biographie*, «Annales. Économies, Sociétés, Civilisations», n. 6, 1989, p. 1333.

¹⁵⁵ V. Sgambati, *op. cit.*, 1995.

cogliere l'uomo nella storia ma con la sua autonomia e relativa libertà di scelta, tanto più si connota di caratteri di scientificità.

1.3.2 La biografia nella ricerca storico-educativa

Nell'intreccio tra le linee evolutive della ricerca storico-educativa, delineate nel paragrafo iniziale, e lo sviluppo del complesso rapporto tra biografia e storiografia qui sinteticamente tracciato, si inserisce il ricorso ed il ruolo assegnato al genere biografico all'interno della storia dell'educazione e della scuola in Italia.

Nella seconda metà dell'Ottocento, quando alla necessità di creazione di un sistema scolastico nazionale dettate dall'Unità del paese corrisponde sul piano scientifico, filosofico e storiografico l'affermarsi del Positivismo, la produzione di biografie di educatori e pedagogisti riflette l'esigenza di creare un senso comune storico-pedagogico, contemporaneamente dunque una finalità politica, legata anche ai programmi ministeriali, ed una etico-professionale volta alla formazione di una professionalità docente essenziale dotata di un metodo scientifico di insegnamento

la storia, concepita come *magistra vitae* (o - se si vuole - *magistra magistrum*), dispensava lezioni sia sul piano pratico sia su quello etico.¹⁵⁶

Le biografie dei grandi educatori, spesso però limitate alla presentazione per quanto rigorosa delle loro opere, hanno il compito di preparare i futuri insegnanti al loro lavoro nella scuola e sono strutturate secondo un modello di tipo esemplaristico. Tra queste, come fa notare Zago, spiccano il lavoro di Credaro su Herbart del 1900, *La pedagogia di G. F. Herbart*, «che contribuì non poco al rinnovamento della metodologia e della didattica in Italia»¹⁵⁷ e due opere enciclopediche il *Dizionario illustrato di pedagogia* (1908) dello stesso Credaro e di Martinazzoli, e il *Dizionario di scienze pedagogiche* (1929) di Marchesini.

Il modello di biografia esemplare permane anche nel passaggio al neoidealismo, sebbene in questo caso il fine sia quello di formare «l'umanità dell'educatore, cioè di colui che doveva diventare animatore dello spirito infantile e popolare»¹⁵⁸. In particolare, coerentemente con l'identificazione della storia umana con le orme

¹⁵⁶ G. Zago, *op. cit.*, 2016, p. 222.

¹⁵⁷ *Ivi*, p. 225.

¹⁵⁸ *Ivi*, p. 222.

dello spirito che diviene soggetto unico della storia e della filosofia, nelle opere a carattere biografico di questo periodo sono privilegiati il pensiero e le idee del biografato che viene avulso dal suo contesto di vita. Le biografie infatti possono essere considerate storia solo se come scrive Croce «l'individuo è pensato e giudicato [...] nell'opera che è sua e insieme non sua, che egli fa e che lo oltrepassa»¹⁵⁹, in caso contrario non sono altro che «scipitaggini»¹⁶⁰.

Dopo il 1945, nonostante le spinte di liberazione dall'egemonia di approcci filosofico-teoretici, sopravvive - anche a causa del perdurare dei programmi per la formazione ed il reclutamento degli insegnanti - il modello biografico basato sulla netta divisione fra vita e pensiero.

Solo negli ultimi decenni, con la progressiva emancipazione e poi specializzazione della ricerca storico-educativa in diversi ambiti di indagine, con la crescente attenzione verso i reali vissuti ed i soggetti prima trascurati, ed infine con il ricorso a fonti a lungo ignorate¹⁶¹, sono emerse

figure di educatori, uomini di scuola, scrittori per l'infanzia, pedagogisti spesso misconosciute o del tutto dimenticate, senza il cui apporto e la dedizione appassionata alla causa dell'educazione non sarebbero stati possibili processi vitali nella storia del nostro Paese come l'alfabetizzazione e la scolarizzazione di massa, la veicolazione del sentimento nazionale, il possesso di competenze professionali, ecc.¹⁶²

Uno dei punti di arrivo più recenti e significativi di questo processo di rinnovamento è rappresentato dal già citato *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000* curato da Chiosso e Sani (2013) ed a cui va riconosciuto il grande merito di aver restituito alla memoria comune il profilo dei «protagonisti di tante vicende locali dalla cui intersezione si è svolta la storia dell'educazione italiana»¹⁶³.

¹⁵⁹ B. Croce, *La storia come pensiero e come azione*, Bari, Laterza, 1966, pp. 17-18.

¹⁶⁰ *Ibid.*

¹⁶¹ G. Chiosso, R. Sani, *Conservare la memoria. Per un dizionario biografico dell'educazione*, «History of Education & Children's Literature», IV, 2, 2009, pp. 461-462; C. Ghizzoni, T. Pironi, A. Ascenzi, *La recente pubblicazione del 'Dizionario Biografico dell'Educazione (1800-2000)' e un trentennio di ricerche storico-pedagogiche in Italia*, «History of Education & Children's Literature», XI, 1, 2016, p. 369; M. D'Alessio, «Una biografia collettiva degli educatori italiani degli ultimi due secoli». Note a margine del seminario di studi su 'Educatori e istituzioni scolastiche in Italia: percorsi, bilanci e prospettive d'indagine' (Potenza, 26 novembre 2015), «History of Education & Children's Literature», XI, 2, 2016, p. 592-593.

¹⁶² G. Chiosso, R. Sani, *op. cit.*, 2009, p. 462.

¹⁶³ *Ivi*, p. 463.

1.3.3 Le biografie magistrali

È in questa cornice che è possibile inserire lo sviluppo e far luce sulle potenzialità delle biografie realizzate negli ultimi anni sugli

umili maestri e maestre [...] che hanno mediato le indicazioni della pedagogia teorica e della legislazione nazionale con le prassi.¹⁶⁴

Tali lavori si collocano sullo sfondo di diversi approcci teorici, a cominciare dalla storia culturale, con il ritorno alla soggettività e l'attenzione verso alcune questioni storiografiche come quelle relative alle dimensioni di genere, del visivo, del sensoriale, passando dalla microstoria e l'intento di vagliare le interpretazioni macrostoriche degli eventi passati¹⁶⁵, fino alle storie di vita con la penetrazione nella realtà individuale del soggetto¹⁶⁶. Ugualmente inoltre rappresentano il punto di intersezione di una serie di ambiti di interesse della ricerca storico-educativa: non solo le varie articolazioni attraverso cui si è specializzata la storia della scuola (dalla, ovviamente, storia della professione docente allo studio della memoria scolastica, dalle ricerche sull'editoria pedagogico-didattica alla storia della cultura materiale della scuola, dalle politiche ed i programmi scolastici alle pratiche didattiche), ma anche l'approfondimento delle riflessioni della storia dell'educazione su teorie e correnti pedagogiche. Infine, anche in virtù di questo carattere "ibrido", le ricostruzioni dei profili biografici magistrali si basano sull'accurata indagine critica e sull'integrazione di una molteplicità ed eterogeneità di fonti, dalla documentazione ufficiale d'archivio, alle fonti orali ed agli ego-documenti, sulle cui questioni di carattere metodologico ci si soffermerà nel paragrafo successivo.

Sviluppandosi su queste basi metodologiche e focalizzando l'attenzione su questa varietà di temi, la storia biografica offre la possibilità di cogliere ed esplorare la rete visibile e invisibile dell'educazione, la complessità del rapporto tra strutture sociali,

¹⁶⁴ M. D'Ascenzo, *op. cit.*, 2016, p. 260.

¹⁶⁵ M. del Pozo Andrés, "*Escribir una biografía es una experiencia investigadora fascinante*": conversaciones con la historiadora María del Mar del Pozo Andrés [Entrevista realizada em 17 de dezembro, 2013. Entrevistador: Norberto Dallabrida], «Revista Tempo e Argumento», v. 6, n. 11, 2014, p. 471; H. Renders, B. De Haan, J. Harmsma (a cura di), *op. cit.*, 2017.

¹⁶⁶ I. Goodson, *Life Histories and the Study of Schooling*, «Interchange», vol. 11, n. 4, 1980-81, pp. 62-76.

politiche ed economiche, cultura e vite individuali in cui pedagogia e didattica sono concretamente messe in pratica, ricostruite e reinventate¹⁶⁷.

Le biografie magistrali - che soprattutto negli ultimi recentissimi anni hanno registrato un significativo sviluppo e di cui si riportano qui alcuni esempi - hanno infatti non solo restituito numerose e valide esperienze di scuola in azione, ma contribuito anche a mettere in luce ed approfondire i passaggi salienti della storia della scuola, evidenziandone allo stesso tempo i caratteri di continuità e di discontinuità, di permanenza e di rottura.

Nel caso del ponderoso volume di Ghizzoni del 2005 sull'articolata figura della milanese Maria Magnocavallo¹⁶⁸, le vicende di questa maestra, direttrice didattica, dirigente della "Nicolò Tommaseo" e responsabile della sezione didattica della rivista «Scuola Italiana Moderna», illuminano diversi aspetti del mondo magistrale a cavallo tra XIX e XX secolo, nel passaggio fra età giolittiana, fascismo e secondo dopoguerra, dall'associazionismo cattolico, alla docenza al femminile e al ruolo dell'editoria pedagogico-scolastica nella formazione e aggiornamento degli insegnanti. La professione docente tra Otto e Novecento è indagata anche dal lavoro di D'Ascenzo del 2011 sulla biografia magistrale di Alberto Calderara¹⁶⁹, maestro e direttore didattico a Bologna. In questo caso a spiccare sono i temi della formazione iniziale e in itinere, attraverso le stagioni del Positivismo e poi dell'Attivismo idealistico, del rapporto tra individuo e cultura del suo tempo, della carriera professionale e della costruzione di un'identità docente.

Negli ultimi anni, la prima metà del secolo scorso - fino al fascismo, la seconda guerra mondiale ed il dopoguerra - è stata la cornice temporale di altri studi, come ad esempio: il lavoro di Fossati del 2009 *I maestri del regime: storia di un maestro nell'Italia fascista*¹⁷⁰ sul maestro ligure don Cesare Bottazzi, in cui è presentata la scuola all'indomani della riforma Gentile e la sua conseguente irreggimentazione; o il volume del 2014 curato da Nocentini sulla maestra dell'Appenino pistoiese Elena Salvestrini¹⁷¹, in cui emerge la questione dell'emancipazione femminile; ancora la recente opera del 2016 *Abigaille Zanetta maestra a Milano tra guerra e*

¹⁶⁷ M. D'Ascenzo, op. cit., 2016, p. 260.

¹⁶⁸ C. Ghizzoni, op. cit., 2005.

¹⁶⁹ M. D'Ascenzo, *Alberto Calderara: microstoria di una professione docente tra Otto e Novecento*, cit..

¹⁷⁰ P. Fossati, *I maestri del regime: storia di un maestro nell'Italia fascista*, Milano, Unicopli, 2009.

¹⁷¹ G. Nocentini (a cura di), *Con l'aiuto della Signorina maestra: Elena Salvestrini e la scuola di Ponte Sestaione, Cutigliano 1926-1930*, Firenze, Regione Toscana, Consiglio regionale, 2014.

fascismo di Stevani Colantoni e Barberini¹⁷² in cui è delineato il percorso - nuovamente in area lombarda e milanese - di militanza e impegno della maestra Zanetta nella sinistra socialista e nella resistenza antifascista. A queste ricerche si aggiungono, cominciando anche a spostare la visuale verso la seconda metà del Novecento, le ricostruzioni biografiche di profili magistrali particolari, di maestre e maestri che in diverso modo hanno avuto notorietà, tra cui per citarne alcuni: Maria Maltoni¹⁷³, l'innovatrice maestra della scuola di San Gersolè in Toscana; Giorgio Caproni¹⁷⁴, poeta e critico letterario, ma anche originale maestro a Roma tra anni gli Trenta e Settanta; Marco Agosti¹⁷⁵, uno dei protagonisti del movimento attivistico italiano; o Alberto Manzi¹⁷⁶, celebre maestro per il programma televisivo *Non è mai troppo tardi* e scrittore per l'infanzia. Peculiare a riguardo è il lavoro del 2011 di Bandini e Benelli *Maestri nell'ombra. Competenze e passioni per una scuola migliore*¹⁷⁷, in cui sono raccolte le biografie di molti pregevoli maestri, ma rimasti nascosti e sostanzialmente sconosciuti, accanto a quelle di altri invece più conosciuti perché magari collegati a movimenti associativi, come ad esempio Aldo Pettini ed il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE). Dagli studi inerenti l'MCE giunge tra l'altro un'ulteriore biografia magistrale, quella di Rizzi del 2001 sulla maestra Anna Marcucci Fantini¹⁷⁸, una dei fondatori del Movimento nel 1951. Infine, un'ultima menzione merita di essere fatta per il recente volume a cura di D'Ascenzo e Ventura sulla maestra bolognese Virginia Predieri¹⁷⁹, poiché non solo rappresenta un'importante prospettiva d'indagine sul medesimo contesto storico e geografico della biografia oggetto di questa tesi, ma anche e soprattutto perché si occupa di un'insegnante di scuola dell'infanzia, categoria che tuttora appare da approfondire da parte della ricerca storico-educativa.

¹⁷² A. Stevani Colantoni, C. Barberini, *Abigaille Zanetta maestra a Milano tra guerra e fascismo: una figura di militante internazionalista*, Milano, Pantarei, 2016.

¹⁷³ B. Salotti (a cura di), *La maestra e la vita. Maria Maltoni e la scuola di San Gerolè*, Firenze, Noèdizioni, 2006.

¹⁷⁴ M. Bacigalupi, P. Fossati, *Giorgio Caproni maestro*, Genova, Il Melangolo, 2010.

¹⁷⁵ E. Scaglia, *Marco Agosti: tra educazione integrale e attivismo pedagogico*, Brescia, La scuola, 2016.

¹⁷⁶ R. Farnè, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bologna, Bononia University Press, 2011.

¹⁷⁷ G. Bandini, C. Benelli (a cura di), *Maestri nell'ombra: competenza e passione per una scuola migliore*, s.l., Amon, 2011.

¹⁷⁸ R. Rizzi, (a cura di), *Dare di sé il meglio. La pratica educativa di Anna Marcucci Fantini dalla scuola primaria all'Università*, Ancona, Consiglio regionale delle Marche, Centro pedagogico MCE, 2001.

¹⁷⁹ M. D'Ascenzo, G. Ventura (a cura di), *Dalla parte delle maestre. La stagione pedagogica di Virginia Predieri (1931-2009)*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2016.

1.4 Questioni metodologiche aperte

A conclusione di questo primo capitolo - in cui si è cercato di tracciare in sintesi le linee evolutive del quadro teorico di riferimento della presente tesi di dottorato, dalla sua contestualizzazione all'interno della ricerca storico-educativa in Italia alla sua appartenenza più specifica al filone degli studi sulla storia della professione docente attraverso la prospettiva delle biografie magistrali - sembra utile soffermarsi su alcune questioni di carattere metodologico, sollevate in particolare dalla rinnovata attenzione che negli ultimi decenni è stata riservata al tema delle fonti.

Fin a partire dagli anni Settanta, come già ricordato, comincia a maturare all'interno della comunità degli storici dell'educazione una nuova consapevolezza intorno alla propria identità epistemologica, tematica e metodologica. Tale processo di rinnovamento si inseriva all'interno della più ampia «rivoluzione storiografica»¹⁸⁰ del Novecento, promossa in particolare dal movimento francese delle *Annales*, in contrapposizione alla scuola filologica-positivista dell'Ottocento esponente di una storia fattualistica e costruita con i testi - in particolare le fonti scritte dalle istituzioni e dalle personalità politiche - a cui era assegnato uno statuto privilegiato. All'allargamento della visuale dello storico - dallo studio dei grandi personaggi e degli avvenimenti politici, diplomatici e militari a quello dell'uomo in ogni aspetto della sua vita - si accompagna, di pari passo con l'incontro con le altre scienze umane e sociali, un'estensione delle fonti e del concetto di testo oltre il documento d'archivio, come dichiarano gli stessi Febvre e Bloch quando affermano

i testi, certamente; ma tutti i testi. E non solo i documenti d'archivio, in favore dei quali si istituisce un privilegio [...]. Ma anche un poema, un quadro, un dramma: documenti, per noi, che testimoniano una storia viva ed umana, saturi di pensiero e d'azione in potenza...

I testi, evidentemente; ma non soltanto i testi. Anche i documenti, qualunque sia la loro natura; quelli che vengono utilizzati da lungo tempo; quelli, soprattutto, che sono procurati dallo sforzo fortunato di nuove discipline¹⁸¹

o

¹⁸⁰ P. Burke, *op. cit.*, 1992.

¹⁸¹ L. Febvre, *Problemi di metodo storico*, Torino, Einaudi, 1966, p. 79.

la varietà delle testimonianze storiche è pressoché infinita. Tutto ciò che l'uomo dice o scrive, tutto ciò che costruisce, tutto ciò che sfiora, può e deve fornire informazioni su di lui.¹⁸²

Anche nella ricerca storico-educativa - confrontandosi con nuovi metodi ed oggetti per dare conto dei “silenzii dell'educazione” - muta la nozione di testimonianza storica, ed alle fonti archivistiche tradizionali, rappresentate da testi legislativi o atti amministrativi, ne vengono affiancate altre, come ad esempio le fonti orali o gli ego-documenti, sulle quali si intende qui focalizzare l'attenzione.

1.4.1 Le fonti orali

Il recupero delle fonti orali ed il loro utilizzo all'interno della storiografia scolastico-educativa è relativamente recente e si situa nel solco avviato tra anni Ottanta e Novanta - anche a livello internazionale in area spagnola, francese ed inglese - dal filone di studi impegnati ad indagare la realtà quotidiana delle pratiche educative e la storia della cultura materiale delle istituzioni scolastiche¹⁸³.

Si tratta tuttavia di una metodologia con una storia ben precedente la sua ripresa ed affermazione in campo storiografico negli anni Settanta, e la cui nascita ed evoluzione vanno rintracciate oltre che nella dilatazione del campo di indagine, nella rottura del monopolio della fonte scritta e nell'utilizzo di nuove raccolte documentarie, anche nell'incredibile quantità e varietà - rispetto al passato - di materiali e tracce lasciate dall'uomo ai posteri¹⁸⁴.

Appare interessante notare come agli albori della storia orale, tra anni Cinquanta e Sessanta, sia possibile individuare due approcci distinti¹⁸⁵, legati sostanzialmente all'idea del ricercatore sul tipo di materiale che queste fonti possono offrire¹⁸⁶: uno archivistico, che contrassegnò soprattutto l'area statunitense, in cui la raccolta di

¹⁸² M. Bloch, *Apologia della storia. O Mestiere di storico*, Torino, Einaudi, 1998, p. 52.

¹⁸³ A. Barausse, «E non c'era mica la bic!». *Le fonti orali nel settore della ricerca storico scolastica*, in H. A. Cavallera, *op. cit.*, Tomo II, 2013, pp. 539-560.

¹⁸⁴ B. Bonomo, *Voci della memoria: l'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Roma, Carocci, 2013, pp. 20-22.

¹⁸⁵ L. Passerini, *Conoscenza storica e storia orale. Sull'utilità e il danno delle fonti orali per la storia*, in Ead. (a cura di), *Storia orale. Vita quotidiana e cultura materiale delle classi subalterne*, Torino, Rosenberg&Sellier, 1978, pp. IX-XVI; G. Contini, A. Martini, *Verba manent. L'uso delle fonti orali per la storia contemporanea*, Roma, La Nuova Italia Scientifica, 1993, pp. 99-129; B. Bonomo, *op. cit.*, 2013, pp. 50-54.

¹⁸⁶ T. Veld, *Oral history and the black box of the classroom. A personal journey*, in S. Braster, I. Grosvenor, M. Del Pozo Andrés (a cura di), *op. cit.*, 2011, p. 190.

fonti orali, considerate come documentazione accessoria, avveniva a integrazione e supplemento di quelle scritte relative a personaggi operanti nel mondo politico ed economico; l'altro, in area europea, di storia sociale, di storia dal basso, condotta principalmente da ricercatori indipendenti con l'obiettivo di ricostruire la vita delle persone comuni, di dare voce alle classi popolari, subalterne o marginali, a quei gruppi che non avevano molte possibilità di lasciare testimonianza di sé nella documentazione storica tradizionale. Tali motivazioni di tipo politico-culturale, il forte carattere militante, "impegnato" ed alternativo, che hanno caratterizzato in particolare le ricerche anglosassoni e italiane, sono state infatti alla base, per un lungo periodo, dello scetticismo o della chiusura da parte della comunità accademica e scientifica nei confronti delle testimonianze orali¹⁸⁷. Un caso particolare è rappresentato dalla Francia, dove il movimento delle *Annales*, sebbene fosse stato certamente protagonista nell'apertura all'uso di nuove fonti accanto a quelle tradizionali, viveva la sua seconda stagione, quella di Braudel, Labrousse e Le Roy Ladurie, di impianto quantitativo e seriale pertanto poco propensa per temi e metodologia di ricerca all'uso di fonti orali.

Gli anni Settanta rappresentano un periodo di importante affermazione, quantitativa e qualitativa, per la storia orale nel panorama internazionale, come dimostrano ad esempio - oltre ai due convegni di Bologna nel 1976¹⁸⁸ e dell'Università dell'Essex nel 1979¹⁸⁹ - nel Regno Unito la nascita della rivista *Oral History* nel 1971 o l'uscita del volume *The voice of the past* di Thompson nel 1978, sintesi delle principali questioni teoriche e metodologiche legate all'uso delle fonti orali nella ricerca storica e sociale, e in Francia il lavoro del *Groupe d'étude de l'approche biographique en sociologie*¹⁹⁰. Anche a livello nazionale l'approccio alle fonti orali si fa strada e rafforza attraverso l'opera di studiosi come Bermani¹⁹¹ - in cui prevale la prospettiva della ricerca-intervento con cui intrecciare la dimensione dello studio e quella dell'attività sul territorio con la partecipazione dei soggetti intervistati e la

¹⁸⁷ C. Bermani, *Le origini e il presente. Fonti orali e ricerca storica in Italia*, in Id. (a cura di), *Introduzione alla storia orale. Storia, conservazione delle fonti e problemi di metodo (volume I)*, Roma, Odradek, 1999, pp. 1-126.

¹⁸⁸ B. Bernardi, C. Poni, A. Triulzi (a cura di), *Fonti orali: antropologia e storia*, Milano, Franco Angeli, 1978.

¹⁸⁹ P. Thompson, N. Burchardt, *Our Common History: The Transformation of Europe*, London, Pluto Press, 1982.

¹⁹⁰ D. Bertaux, *L'approche biographique. Sa validité méthodologique, ses potentialités*, «Cahiers internationaux de sociologie», vol. 69, 1980, pp. 197-225.

¹⁹¹ C. Bermani (a cura di), *Voci di compagni, schede di questura: considerazioni sull'uso delle fonti orali e delle fonti di polizia per la storia dell'anarchismo*, Milano, Centro studi libertari, 2002.

valorizzazione della loro cultura - e con la significativa apertura del gruppo di accademici, tra cui Passerini, Jalla e Gribaudo, costituitosi attorno a Quazza, allora Preside della Facoltà di Magistero dell'Università di Torino.

A partire dagli anni Ottanta le reciproche diffidenze tra promotori e detrattori delle testimonianze orali lasciano spazio al confronto teorico-metodologico, in cui gli stessi studiosi sostenitori del loro uso - come Gribaudo¹⁹², Passerini¹⁹³ o Portelli¹⁹⁴ - mostrandone i caratteri peculiari, pongono contemporaneamente l'attenzione ed invitano ad un approccio maggiormente problematico non solo rispetto al contenuto, ma anche alla struttura e agli aspetti formali del racconto autobiografico, così come ai meccanismi di selezione, ordinamento, trasformazione e distorsione operati dalla memoria, sottolineandone la valenza per quanto riguarda lo studio della soggettività, della cultura, delle mentalità, delle visioni del mondo, del significato che individui e gruppi hanno attribuito agli eventi di cui sono stati testimoni.

Queste riflessioni, nate soprattutto in relazione a studi in cui l'uso delle fonti orali è stato applicato a temi come quello della vita privata e quotidiana, della città, del lavoro, della famiglia, dei movimenti o di esperienze collettive come la guerra e la Resistenza¹⁹⁵, offrono un valido punto di riferimento anche per le ricerche nel settore scolastico-educativo, che diversamente dagli ambiti citati o dal panorama internazionale si sono scarsamente avvalse, se non nel recentissimo periodo, di queste testimonianze e di quelle autobiografiche. In particolare, sono stati evidenziati alcuni tratti distintivi¹⁹⁶ - e conseguenti questioni metodologiche - delle fonti orali che sinteticamente riguardano: il confronto con le fonti archivistiche, il rapporto tra intervistato e intervistatore, la memoria ed i suoi meccanismi.

Rispetto all'intreccio tra le diverse fonti si può affermare come ne sia riconosciuta la necessità e allo stesso tempo la valenza per ricostruire con maggior accuratezza possibile le vicende del passato e la soggettività di individui e gruppi che le hanno

¹⁹² M. Gribaudo, *Storia orale e struttura del racconto autobiografico*, in «Quaderni storici», 39, 1978, pp. 1131-1146.

¹⁹³ L. Passerini (a cura di), *op. cit.*, 1978; Ead., *Storia e soggettività. Le fonti orali, la memoria*, Firenze, La Nuova Italia, 1988.

¹⁹⁴ A. Portelli, *Storie orali: racconto, immaginazione, dialogo*, Roma, Donzelli, 2007, pp. 5-25.

¹⁹⁵ A. Barausse, *op. cit.*, 2013, pp. 549-560; B. Bonomo, *op. cit.*, 2013, pp. 115-150.

¹⁹⁶ G. Contini, A. Martini, *op. cit.*, 1993; pp. 11-27; A. Barausse, *op. cit.*, 2013 pp. 540-549; B. Bonomo, *op. cit.*, 2013, pp. 22-27; F. Targhetta, *Methodological, Historiographical and Educational Issues in Collecting Oral Testimonies*, in C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao Frago (a cura di), *School Memories. New Trends in the History of Education*, Springer, 2017, pp. 157-164.

vissute. Nel campo della storia dell'educazione e della scuola integrare le fonti orali con quelle scritte significa, secondo riportando Barausse

comporre la geografia delle istituzioni scolastiche e il loro ruolo nella convinzione che tale approccio possa restituire alla storia non solo una scuola molto diversa da quel modo standardizzato e omogeneo che la retorica ha consegnato al nuovo millennio, ma anche una più approfondita conoscenza del contesto sociale e comunitario in cui operarono molte maestre e maestri.¹⁹⁷

Certamente le fonti orali sono il frutto di un processo di produzione e raccolta ben diverso da quello delle fonti scritte, che tendenzialmente sono il risultato di un'attività solitaria, basata su una comunicazione differita nel tempo, che necessita di tempi di esecuzione più lunghi, ma allo stesso tempo permette di organizzare i contenuti rendendo il discorso più meditato e coerente rispetto al parlato.

Le fonti orali invece nascono all'interno di un evento comunicativo codificato, di un'interazione sociale con le proprie regole, valori e aspettative, tra intervistatore e intervistato. Questo conferisce loro un carattere altamente relazionale, dialettico ed intersoggettivo, contenendo il punto di vista di più individui, il loro confrontarsi e la loro partecipazione. Da una parte occorre prestare attenzione al ruolo del ricercatore che struttura l'intervista e può indirizzarla nei contenuti e nella forma; dall'altra parte anche l'intervistato agisce su di essa, orientando le proprie risposte non solo in base alla sua memoria e alle sue priorità, ma anche su quelle che ritiene essere le aspettative dell'intervistatore e ciò che immagina essere le informazioni più rilevanti ai suoi occhi. La memoria, con i suoi meccanismi di immagazzinamento e rievocazione di materiali, è infatti interferita non solo da normali meccanismi fisiologici, ma anche da desideri personali e norme sociali. Accanto alla dimensione di intersoggettività è dunque particolarmente evidente, ma non esclusiva delle fonti orali, quella della soggettività. Infatti, parafrasando Ginzburg, anche un inventario è soggettivo¹⁹⁸, perché praticamente ogni documento è creato da individui di cui, anche minimamente e indirettamente, porta tracce. Vero è che le fonti orali, così come gli ego-documenti, anche quando si riferiscono ad una storia più generale, raccontano in modo esplicito e diretto la vita e il contesto culturale e sociale delle persone coinvolte, la loro *weltanschauung*, la loro identità

¹⁹⁷ A. Barausse, *op. cit.*, 2013, p. 549.

¹⁹⁸ C. Ginzburg, *op. cit.*, 1976, p. VX: *Il fatto che una fonte non sia «oggettiva» (ma nemmeno un inventario lo è) non significa che sia inutilizzabile.*

ed il significato che hanno attribuito agli eventi e processi storici vissuti. Non a caso è stato usato il verbo raccontare, un altro tratto distintivo delle fonti orali è infatti il loro carattere narrativo, l'essere il prodotto di un racconto che chi risponde costruisce attraverso operazioni di selezione e montaggio di materiali della memoria in una trama narrativa.

Infine, un'ultima caratteristica delle testimonianze orali riguarda il loro essere fonti costruite dal ricercatore, queste infatti non sono tracce del passato appositamente selezionate e trasformate in documenti per la ricerca dallo storico, non preesistono cioè al suo lavoro, ma ne sono coeve e gettando uno sguardo retrospettivo sugli avvenimenti di cui parlano si distinguono pertanto anche dai racconti personali contemporanei alle vicende.

Il riconoscimento e l'attenzione degli studiosi sulle peculiarità delle fonti orali, qui brevemente descritte, lungi dal volerne scoraggiare l'uso, ne sottolineano le potenzialità e la valenza euristica. In altre parole, la ricchezza di queste fonti risiede anche nei silenzi, nelle differenze tra ciò che è raccontato e ciò che è in realtà accaduto, perché rivelatori dell'immaginario, del simbolico e del percepito¹⁹⁹. A riguardo vale la pena ricordare come il diverso approccio alle fonti orali si collochi in relazione da una parte con l'affermarsi della storia locale, ed in particolare con lo sviluppo della microstoria, dall'altra con il ritorno al narrativo²⁰⁰ e la critica al modello strutturale, analitico, quantitativo e statistico della "nuova storia", interessata al collettivo, alle circostanze esterne e impersonali, piuttosto che all'uomo, alle sue scelte individuali, ai suoi modelli comportamentali, valori e sentimenti.

Se dunque come affermava Stone

[...] la storia di una persona, di un processo, di un episodio drammatico, non è fine a se stessa, ma serve a far luce sui meccanismi interni di una società e di una cultura del passato²⁰¹

sono riscoperte ed usate le testimonianze lasciate dagli individui e riguardanti la dimensione della soggettività, tra cui appunto quelle orali e quelle autobiografiche.

¹⁹⁹ F. Targhetta, in C. Yanes-Cabrera, J. Meda, A. Viñao Frago (a cura di), *op. cit.*, 2017, pp. 157-158.

²⁰⁰ L. Stone, *op. cit.*, 1989, pp. 81-106.

²⁰¹ *Ivi*, p. 100.

1.4.2 Gli ego-documenti

Gli ego-documenti - concetto entrato nell'uso storiografico a partire dagli anni Novanta, ma coniato da Presser negli anni Cinquanta²⁰² - comprendono qualsiasi tipo di testo di natura autoreferenziale, indicano cioè uno scritto in cui l'autore parla delle proprie azioni, dei propri pensieri e sentimenti. Il variegato insieme delle testimonianze autobiografiche è così composto da: autobiografie, memorie, diari, autoritratti, interviste autobiografiche, lettere e corrispondenze, resoconti ed archivi familiari, curriculum vitae, scritti di viaggio, ecc. A partire dal ritorno dell'individuo al centro della riflessione storica, e dal relativo spostamento di interesse verso la vita quotidiana, il soggettivo ed il privato, tale categoria di fonti è stata oggetto di una crescente attenzione, permettendo l'ingresso nella storia di un numero assai ampio di soggetti e autori, appartenenti anche a ceti sociali inferiori, e di temi, come la costruzione dell'identità e dell'appartenenza a gruppi e comunità fino alle diverse forme della memoria.

Anche all'interno della ricerca storico-educativa l'uso di questo tipo di testimonianze, ha dimostrato un significativo sviluppo e interessanti possibilità euristiche. In questo caso si tratta di una

specific category of historical sources, whose lowest common denominator is given by the author, if this is the name we can use, i.e. schoolmaster or schoolmistress, who - in a more or less conscious way - leaves to posterity (and historians too) direct evidence of their school past.²⁰³

Al pari delle fonti orali, anche gli ego-documenti richiedono di essere analizzati con cura²⁰⁴, soprattutto in relazione alle dimensioni della loro produzione (in quale contesto, con quale scopo, rispetto a quali eventi), della forma testuale (tipologia, struttura e stile) e del contenuto (criteri di selezione adottati dall'autore, cosa è stato omissso e perché). Inoltre necessitano di essere messi in dialogo, attraverso

²⁰² R. Dekker (a cura di), *Egodocuments and History. Autobiographical writings in its social context since the Middle Ages*, Hilversum, Verloren, 2002, p. 7; P. Burke, *Proyectar la historia de la autobiografía*, in «Cultura escrita & sociedad», vol. 1, 2005, pp. 49-50; A. Viñao Frago, *Teachers' egodocuments as a source of classroom history. The case of autobiographies, memoirs and diaries*, in S. Braster, I. Grosvenor, M. Del Pozo Andrés (a cura di), *op. cit.*, 2011, p. 141.

²⁰³ A. Ascenzi, E. Patrizi, *op. cit.*, 2016, p. 344.

²⁰⁴ A. Viñao Frago, in S. Braster, I. Grosvenor, M. Del Pozo Andrés (a cura di), *op. cit.*, 2011, p. 142; A. Ascenzi, E. Patrizi, *op. cit.*, 2016 p. 344.

comparazioni e parallelismi, con le fonti tradizionali, non per stabilire una gerarchia, ma perché

in combination with other sources, the autobiographies, memoirs and diaries show [...] how the changes clash in time with persistences and continuities, how two characteristics of these changes are gradualness and diversity of rhythms and contemporary situations, how in education theoretical and legal proposal are one thing and reality and practice are quite another.²⁰⁵

Il loro uso infatti permette di confermare, specificare, integrare, chiarire ed in alcuni casi anche confutare la conoscenza generale acquisita sulla scuola del passato attraverso i canali ufficiali, facendo luce sulla realtà della sua vita interna, e fornendo indizi e dettagli sul più ampio ambiente politico, culturale, ideologico e educativo, ben oltre la storia individuale di chi li ha prodotti. In particolare, lo studio degli ego-documenti appartenuti a insegnanti per forza vissuti in uno spazio e tempo determinati consente di cogliere le diversità delle situazioni professionali, la varietà degli interessi o dei problemi affrontati, così come la gradualità nei passaggi da vecchie e nuove pratiche didattiche e la contemporaneità spesso di modi di fare scuole anche molto lontani fra loro.

Negli anni più recenti tali possibilità euristiche hanno portato gli storici dell'educazione e della scuola non solo a riscoprire e affermare il valore di questo tipo di fonti, ma anche ad impegnarsi, attraverso un attento lavoro di inventariato e catalogazione, nella loro conservazione come prezioso patrimonio materiale per la comunità scientifica e la società, un patrimonio che invece per lungo tempo è sfuggito ai tradizionali canali di archiviazione e consultazione²⁰⁶.

We can state that teachers' memories are real *lieux de mémoire* we must preserve but also rediscover and appraise, not only for historians but for present men and women too, as they provide us with essential tools to access, understand and interpret our school and educational past free of stereotypes, prejudices and anachronisms.²⁰⁷

²⁰⁵ A. Viñao Frago, *op. cit.*, in S. Braster, I. Grosvenor, M. Del Pozo Andrés (a cura di), *op. cit.*, 2011 p. 149.

²⁰⁶ È il caso ad esempio del CESCO (Macerata) o del Fondo Calderara (UNIBO).

²⁰⁷ A. Ascenzi, E. Patrizi, *op. cit.*, 2016, p. 358.

1.4.3 Sul rapporto microstoria- macrostoria

Questa breve sintesi, in cui si è cercato evidenziare criticamente risorse e nodi problematici posti da fonti orali ed ego-documenti, riporta l'attenzione sulla possibilità di avvicinare il vissuto reale, la dimensione del particolare e del personale, ovvero di recuperare il metodo biografico, per penetrare la dimensione microstorica della scuola e fornire attraverso il meticoloso studio di un frammento del passato il quadro di una realtà più grande:

azioni e iniziative individuali, incastrandosi dentro gli assetti organizzativi di un macrosistema, si palesano come descrittori ed evidenziatori di più ampie reti di ordinamento di carattere sociale, culturale, e normativo/istituzionale.²⁰⁸

Il riferimento alla microstoria, al rapporto tra micro e macro, richiede dunque un ultimo approfondimento, avendo rappresentato anche una delle questioni fondamentali della metodologia e pratica storiografica²⁰⁹.

Innanzitutto occorre forse precisare che la proposta microstorica ha avuto declinazioni, interpretazioni e risultati diversi a seconda dei contesti nazionali di riferimento, tuttavia quella elaborata in Italia negli anni Settanta da un gruppo eterogeneo di storici, attivi soprattutto nelle Università di Torino, Genova e Bologna, è forse la più significativa.

In questo caso più che di una scuola si trattò di una pratica nata dall'esperienza che accomunò ricercatori diversi in una riflessione e presa di distanza critica dagli approcci macro-sociali, ovvero da quella versione della storia sociale, in particolare favorita dalle *Annales*, che privilegiava il collettivo, la massa anonima, l'analisi quantitativa e seriale dei fenomeni e la lunga durata. Il carattere empirico dell'approccio microstorico è evidenziato anche dalla mancanza di un testo fondativo a fronte di una pluralità e originalità di ricerche²¹⁰, ciononostante è possibile individuare nel gruppo sviluppatosi prima attorno alla rivista "Quaderni storici" e poi alla collana diretta da Levi e Ginzburg "Microstorie" dell'Einaudi il

²⁰⁸ L. Todaro, *op. cit.*, 2013, p. 81.

²⁰⁹ J. Topolski, *Microstoria e macrostoria: problemi metodologici*, Perugia, Dipartimento di scienze storiche, 1984-85, p. 3; C. Ginzburg, *Spie. Radici di un paradigma indiziario*, in Id., *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*, Torino, Einaudi 1986, pp. 158-193; J. Revel (a cura di), *Giochi di scala: la microstoria alla prova dell'esperienza*, Roma, Viella, 2006.

²¹⁰ G. Levi, *A proposito di microstoria*, in P. Burke (a cura di), *La storiografia contemporanea*, Roma, Laterza, 1993, p. 111-134.

punto di riferimento per lo sviluppo di una strategia di indagine che avvicinasse il sociale seguendo un destino individuale nella sua collocazione in contesti e relazioni diversi²¹¹.

La microstoria infatti non equivale a monografico, anzi si prefigge di arrivare a conclusioni storiografiche generali partendo dal microscopico²¹². Sarebbe d'altra parte erroneo considerare la microstoria una forma di storiografia *événementielle* tradizionale²¹³, la sua caratteristica distintiva e cioè il «mutamento della scala di analisi»²¹⁴ non si riferisce alla grandezza del soggetto studiato, ma alla prospettiva e modalità di osservazione²¹⁵. Per la microstoria questa si concretizza in una lettura intensiva della documentazione per portare alla luce attraverso «indizi, segni, sintomi»²¹⁶ le regolarità nei comportamenti collettivi, senza perdere la particolarità di ciascuno: da una parte le analogie, i meccanismi relazionali simili tra situazioni diverse, dall'altra le anomalie rispetto alle serie. Come ben suggerisce l'espressione ossimorica dell'«eccezionale normale» coniata da Grendi²¹⁷ per indicare appunto la proposta di costruire modelli generativi in grado di integrare a tutti gli effetti i percorsi e le scelte individuali.

La lezione microstorica si traduce dunque all'interno della storiografia scolastica italiana - a lungo segnata dal primato degli aspetti ufficiali, istituzionali e formali - come analisi critica delle incongruenze tra scuola legale e scuola reale, a partire dai vissuti di insegnanti e alunni e dalla cultura empirica e materiale prodotta quotidianamente in classe.

Lontano dall'essere una forma di ridotta e nostalgica storia locale o un'occasione di memoria celebrativa fine a se stessa, l'approccio microstorico permette di

di acquisire una lettura di dettaglio, al fine di accedere alla ricostruzione di un quadro storico che non si conclude dentro il perimetro minuto del caso esplorato, ma che interessa invece un più esteso sistema di connessioni, sulle cui traiettorie diventa possibile interpretare le tendenze e gli sviluppi più generali di un momento, di un periodo, di una fase storica.²¹⁸

²¹¹ E. Grendi, *Ripensare la microstoria?*, in J. Revel (a cura di), *op. cit.*, 2006, p. 227-237.

²¹² P-A. Rosental, *Costruire il "macro" attraverso il "micro": Fredrik Barth e la microstoria*, in J. Revel (a cura di), *op. cit.*, 2006, pp.147-169.

²¹³ J. Topolski, *op. cit.*, 1984-85, p. 5

²¹⁴ J. Revel, *Microanalisi e costruzione del sociale*, in J. Revel (a cura di), *op. cit.*, 2006, p. 23.

²¹⁵ G. Levi, *A proposito di microstoria*, in P. Burke, *op.cit.*, 1993, p. 111-134.

²¹⁶ *Ivi*, p. 126.

²¹⁷ E. Grendi, *Micro-analisi e storia sociale*, in «Quaderni storici», 35, 1977, p. 512.

²¹⁸ L. Todaro, *op. cit.*, 2013, p. 80.

CAPITOLO 2 – Biografia di un maestro del Novecento. La formazione iniziale e le prime esperienze professionali

2.1 Scenari e contesti nazionali della vita di Malservisi

La vicenda umana e professionale di Cesare Malservisi, nato nel 1935 e morto nel 2005, si svolse lungo le tappe più significative della storia politica, sociale, culturale e scolastica, italiana e bolognese, del XX secolo, di cui si intende qui offrire - senza pretesa di esaustività - un quadro generale, lasciandone ai capitoli successivi l'approfondimento di particolari momenti e aspetti attraverso la ricostruzione del percorso formativo e della carriera di questo maestro.

2.1.1 Il fascismo e gli anni della dittatura (1935-1945)

Quando Cesare Malservisi nacque a Bologna il 5 luglio 1935 il regime fascista stava per uscire dalla fase di stabilizzazione e creazione del consenso - con il progetto totalitario avviato a partire dalla fine degli anni Venti - e per entrare nell'ultimo periodo, nella parte discendente della sua parabola, prima della seconda guerra mondiale e della sua caduta²¹⁹.

Solo pochi mesi infatti dopo la nascita di Malservisi, l'avvio della guerra in Etiopia, preparata e giustificata dalla propaganda fascista anche in nome di una "missione civilizzatrice", e la sua conclusione nel 1936 con la proclamazione dell'Impero e la creazione dell'Africa Orientale Italiana segnavano il culmine delle ambizioni imperialistiche del regime e una nuova direzione di marcia della politica estera fascista, che avrebbe portato ad un avvicinamento alla Germania nazista e alla stipula del primo patto d'intesa tra i due paesi noto come Asse Roma-Berlino.

La propaganda imperialistica - l'impresa etiopica ad esempio riscosse una grande approvazione e fu salutata come una delle più importanti realizzazioni del regime - era parte integrante del disegno di mobilitazione e consenso di massa, in cui si

²¹⁹ R. De Felice, *Le interpretazioni del fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1974; E. Gentile, *Fascismo: storia e interpretazione*, Roma, Laterza, 2005.

intrecciavano anche politiche sociali²²⁰ e nuovi rapporti con la Chiesa cattolica²²¹, teso all'opera di fascistizzazione e controllo totalitario dell'intera società.

In questo sforzo di irregimentazione, la scuola fu investita di un ruolo decisivo come uno dei principali canali di trasmissione dell'ideologia e dei valori del regime²²². Proprio durante gli anni Trenta la politica scolastica promossa dal Ministero dell'educazione nazionale²²³ si caratterizzò per essere sempre più orientata all'accentramento e all'annullamento di ogni forma di autonomia culturale e didattica, con l'intento di riorganizzare la scuola trasformandola in cassa di risonanza delle direttive del governo in materia di formazione delle giovani generazioni²²⁴. Il complesso di decreti governativi emanati lungo il 1923 e costituenti la riforma ideata da Gentile per ristrutturare l'assetto della scuola italiana, pur permanendo come cornice generale, subirono infatti in quegli anni, attraverso un'azione di "politica dei ritocchi"²²⁵, significativi cambiamenti. Nonostante Mussolini l'avesse appoggiata - in realtà più per legittimare la propria autorità e le proprie decisioni - definendola come "la più fascista delle riforme", la riforma Gentile di fatto era espressione della cultura neoidealista, liberale e

²²⁰ A. Preti, C. Venturoli, *Fascismo e Stato sociale*, in V. Zamagni (a cura di), *Povertà e innovazioni istituzionali in Italia. Dal Medioevo ad oggi*, Bologna, Il Mulino, 2000, pp. 729-749; C. Giorgi, *Le politiche sociali del fascismo*, «Studi storici», 1, 2014, pp. 93-107.

²²¹ In particolare nel 1929 con la firma dei Patti Lateranensi che attraverso il "Trattato" (riconoscimento della sovranità della Santa Sede), la "Convenzione finanziaria" (risarcimento a sistemazione degli avvenimenti del 1870) ed il "Concordato" (definizione delle relazioni civiche e religiose tra Stato e Chiesa) ponevano fine alla "questione romana".

²²² Attraverso un disegno di globale fascistizzazione ed educazione totalitaria della gioventù, in cui si inseriva anche l'istituzione nel 1926 dell'Opera Nazionale Balilla, trasformata nel 1937 in Gioventù Italiana del Littorio.

²²³ Aveva significativamente sostituito il Ministero della pubblica istruzione nel 1929.

²²⁴ D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, cit., pp. 252-404; D. Bertoni Jovine, F. Malatesta, *Breve storia della scuola italiana*, cit., pp. 121-196; M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1981; G. Cives, *La scuola elementare e popolare*, in Id. (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai giorni nostri*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, pp. 81-89; D. Ragazzini, *Storia della scuola italiana: linee generali e problemi di ricerca*, Firenze, Le Monnier, 1990, pp. 54-55; J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996; G. Ricuperati, *La scuola italiana durante il fascismo*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita: dalla Legge Casati al centro-sinistra*, Brescia, La scuola, 2001, pp. 257-276; R. S. Di Pol, *Il sistema scolastico italiano. Origine, evoluzione, situazioni*, Torino, Marco Valerio Edizioni, 2002, pp. 109-121; A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri: la difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma, Carocci, 2006, pp. 107-128; S. Santamaita, *Storia della scuola: dalla scuola al sistema formativo*, Milano, Bruno Mondadori, 2010, pp. 83-110; M. D'Ascenzo, *op. cit.*, 2011, pp. 77-151; F. Susi, *Scuola, società, politica, democrazia. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati*, Roma, Armando, 2012, pp. 55-78; G. Ricuperati, *Storia della scuola in Italia: dall'Unità ad oggi*, Brescia, La Scuola, 2015, p. 137.

²²⁵ M. Ostenc, *La "politica dei ritocchi" alla riforma scolastica gentiliana*, in G. Spadafora (a cura di), *Giovanni Gentile. La pedagogia. La scuola. Atti del Convegno di Pedagogia (Catania, 12-13-14 dicembre 1994) e altri studi*, Roma, Armando, 1997, pp. 369-390.

conservatrice, e la concezione della scuola come luogo di selezione delle élites, attraverso il primato dell'istruzione classica, scarsamente rispondeva agli interessi ideologici e sociali di un regime di massa quale era e si voleva proporre il fascismo. Pertanto vennero varati diversi provvedimenti riguardanti differenti ambiti del sistema e della vita scolastici e miranti ad una crescente fascistizzazione della scuola²²⁶. Quella elementare in particolare - che pure aveva goduto, grazie alla presenza di Lombardo Radice alla Direzione generale dell'istruzione primaria, di un periodo di apertura e innovazione didattica all'insegna dell'esperienza delle scuole nuove e dell'attivismo pedagogico - venne fatta oggetto «di un processo di omologazione ideologica, di appiattimento culturale e di accentramento organizzativo»²²⁷:

- nel 1929 veniva introdotto il libro di testo unico di Stato, imponendo così un solo e prestabilito modello educativo, didattico e valoriale;

- nel 1933 fu completata la statalizzazione dell'istruzione elementare con il passaggio all'amministrazione dello Stato anche delle scuole dei comuni maggiori²²⁸;

- nel 1934 i nuovi programmi per la scuola elementare a firma del Ministro Ercole, sebbene all'apparenza ricalcassero quelli di Lombardo Radice del 1923, codificavano e ufficializzavano attraverso piccole, ma significative modifiche l'allineamento al clima del regime, concretizzando il celebre motto "libro e moschetto, fascista perfetto"²²⁹.

Nel 1936 salì alla Minerva Giuseppe Bottai, già Ministro delle corporazioni, convinto sostenitore dell'urgenza di riorganizzare la scuola adattandola alle diverse necessità del regime, che - con la campagna di Etiopia, ma anche con l'appoggio alle truppe nazionaliste del generale Franco nella guerra civile spagnola - si trovava di fronte ad una nuova economia di guerra e rivolgeva particolare attenzione alla

²²⁶ Indicativa a riguardo era la posizione di De Vecchi, Ministro dell'educazione nazionale dal 1935 al 1936 e promotore di quella "bonifica fascista della cultura" intesa a disciplinare scuola e università secondo principi di centralismo, gerarchia e cultura militare.

²²⁷ R. S. Di Pol, *op. cit.*, 2002, p. 117

²²⁸ Le scuole elementari dei Comuni capoluoghi, escluse dall'avocazione allo Stato prevista dalla Legge Daneo-Credaro del 1911, erano infatti rimaste sotto la gestione comunale.

²²⁹ E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1990, pp. 101-119; A. Bondioli, *I programmi per la scuola elementare dal 1923 al 1985: universo mitico e microscene semantiche*, «Mélanges de l'École française de Rome. Italie et Méditerranée», vol. 109, n. 1, 1997, pp. 355-381; D. Ragazzini, *I programmi della scuola elementare durante il fascismo*, «Historied.net», n. 2, 3 aprile 2008, in <http://www.historied.net> (ultima consultazione il 24/10/2017); M. Civra, *I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000*, Torino, Marco Valerio Edizioni, 2002, pp. 75-107.

realtà urbana ed industriale. Bottai mise a punto e codificò il suo progetto di globale riforma del sistema formativo nazionale, integrato con l'organizzazione totalitaria dello Stato, nella Carta della scuola, documento programmatico discusso e approvato dal Gran Consiglio del Fascismo nel 1939. A causa del precipitare degli eventi bellici tuttavia, l'unica riforma della struttura scolastica ad essere attuata fu l'istituzione nel 1940 della scuola media "unica", più di nome che di fatto poiché erano unificate solo le prime tre classi di ginnasio, istituto tecnico e magistrale, ovvero di quei corsi inferiori che tramite le scuole secondarie superiori davano accesso alla formazione universitaria. Perdurava dunque, nonostante fosse ridefinita in termini di orientamento o incanalamento, una forte connotazione selettiva. Inoltre, in prossimità del secondo conflitto mondiale, nel 1938, la società ed in particolar modo il mondo scolastico e universitario subirono le drammatiche conseguenze delle leggi razziali che vietavano l'iscrizione di alunni ebrei e sospendevano dal servizio nelle scuole di tutti gli ordini e gradi gli insegnanti di razza ebraica²³⁰.

Lo sforzo di fascistizzazione del sistema scolastico intrapreso dal regime nel corso di quegli anni conseguì risultati diseguali nei diversi gradi di istruzione, riuscendo maggiormente in quello della scuola elementare, che Malservisi frequentò proprio durante il cruciale e distruttivo periodo della seconda guerra mondiale.

Nel 1943, a seguito della caduta del fascismo il 25 luglio e dell'armistizio dell'8 settembre, fu istituita la Commissione Alleata di Controllo²³¹, con l'incarico di supervisionare e regolare il governo e la struttura amministrativa dei territori via via liberati e procedere alla defascistizzazione dell'apparato statale. Alla Sottocommissione dell'Educazione, nello specifico, venne affidato il compito della riorganizzazione del sistema educativo e scolastico - considerato centrale per la rinascita del Paese - sia da un punto di vista materiale che di orientamento pedagogico e di contenuti dell'insegnamento. In particolare, Washburne - responsabile per le scuole elementari e medie, discepolo di Dewey ed esponente della pedagogia attiva - si propose un duplice obiettivo: da una parte defascistizzare e democratizzare la scuola liberandola da tutti gli elementi di retorica nazionalista,

²³⁰ R.D.L. n. 1390/1938 *Provvedimenti per la difesa della razza nella scuola* ("Gazzetta Ufficiale" - d'ora in poi G.U. - n. 209, 13 settembre 1938); R.D.L. n. 1630/1938 *Istituzione di scuole elementari per fanciulli di razza ebraica* (G.U. n. 245, 25 ottobre 1938); R.D.L. n. 1779/1938 *Integrazione e coordinamento in testo unico delle norme già emanate per la difesa della razza nella scuola italiana* (G.U. n. 31, 7 febbraio 1939).

²³¹ Il 10 novembre 1943, in attuazione dell'art. 37 dell'"armistizio lungo" di Malta, al fine di garantire l'adempimento delle clausole armistiziali.

spirito gerarchico e razzismo; dall'altra formare istituzioni e insegnanti nel solco delle nuove teorie della ricerca psico-pedagogica e dell'esperienza dell'attivismo americano. Le globali intenzioni innovative di Washburne sono rintracciabili nei nuovi Programmi per la scuola elementare del 1945²³², elaborati attorno ai temi del superamento del nazionalismo, della formazione ad una nuova coscienza democratica, dell'educazione alla socialità, del valore dell'autogoverno, della centralità dell'esperienza personale del bambino in collegamento con l'ambiente familiare e sociale, ed infine del ruolo primario dell'insegnante come figura preparata sia dal punto di vista educativo che da quello didattico. Tuttavia, sotto la pressione di condizionamenti politici ed ideologici e delle oggettive difficoltà rappresentate dalle deprecabili condizioni della scuola italiana²³³, la traduzione di questi principi fu realizzata in realtà più per «via negativa»²³⁴, ovvero eliminando semplicemente da programmi e testi scolastici ogni riferimento fascista e mantenendo spesso la sostanza conservatrice ed i tradizionali contenuti disciplinari²³⁵. L'opera di rinnovamento del sistema scolastico fu inoltre rallentata anche a livello amministrativo con il permanere dello stesso personale dirigente.

2.1.2 Dal dopoguerra agli anni Sessanta (1945-1970)

Una simile logica compromissoria caratterizzò in generale l'intera vita sociale e politica italiana nel passaggio - contraddistinto da fratture, ma anche continuità - dalla dittatura alla democrazia. Ad esempio la viva questione, nell'immediato dopoguerra, dell'epurazione, della defascistizzazione cioè dell'intero apparato amministrativo dello Stato e del tessuto sociale, civile ed economico, sebbene non si possa definire completamente "mancata" - come recenti studi hanno dimostrato²³⁶ - non raggiunse tuttavia gli incisivi effetti sperati.

²³² E. Catarsi, *op. cit.*, pp. 121-142.

²³³ Dalla situazione in cui versa l'edilizia scolastica, alla preparazione e reclutamento del corpo docente, fino alla frequenza degli alunni.

²³⁴ G. Ricuperati, *op. cit.*, p. 251.

²³⁵ T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla Repubblica 1943-1948*, Roma, Editori Riuniti, 1976, pp. 14-19; V. Sarracino, R. Piazza, *L'occupazione alleata in Italia e la stesura dei programmi di Gino Ferretti per la scuola elementare*, in M. S. Tomarchio (a cura di), *Prassi didattica e pedagogia relazionale. Studi in onore di Leonardo Roberto Patanè*, Roma, Armando Editore, 2002, pp. 102-132.

²³⁶ P. Allotti, *Studi recenti sull'epurazione nel secondo dopoguerra*, «Mondo contemporaneo: rivista di storia», fascicolo 1, 2008, pp. 149-168.

Al termine della guerra comunque, il principale problema che si presentava alla classe politica antifascista fu quello della forma di governo e della costituzione su cui improntare il nuovo Stato dopo vent'anni di regime. Con il referendum istituzionale del 2 giugno 1946, la prima consultazione politica nazionale a suffragio universale, venne scelta la repubblica ed eletti i componenti dell'Assemblea Costituente, in cui i diversi partiti, che si erano uniti in un'alleanza antifascista attraverso il Comitato di Liberazione Nazionale, si ritrovarono in un'ultima collaborazione per la redazione ed approvazione della Carta Costituzionale. La Costituzione, approvata il 22 dicembre 1947 ed entrata in vigore il 1 gennaio 1948, istituiva - sancendo una netta rottura con la passata dittatura fascista - l'Italia come Repubblica democratica parlamentare fondata sul riconoscimento dei diritti civili, politici e sociali fondamentali dell'individuo.

Il fermento di riflessione ed impegno per un rinnovamento democratico della società ed un miglioramento delle condizioni di vita di tutti i cittadini investiva anche la scuola. Il sistema scolastico ereditato dal fascismo poneva infatti governo e politica di fronte a problemi come quelli dell'articolazione classista, del funzionamento autoritario e del divario culturale fra le diverse zone del Paese: all'urgenza della ricostruzione edilizia e della ridefinizione dello status giuridico ed economico della classe docente, si univa la battaglia contro l'analfabetismo e la necessità di garantire almeno l'istruzione elementare; al lavoro per definire i principi costituzionali riguardanti scuola ed educazione²³⁷ si collegava quello per riformare l'ordinamento scolastico coerentemente ad una società libera e democratica²³⁸.

Nel primo decennio dalla fine della seconda guerra mondiale - periodo durante il quale Cesare Malservisi compì e completò il suo percorso formativo secondario frequentando la scuola media e poi l'istituto magistrale - oltre al dibattito costituzionale concorsero alla riflessione ed iniziativa in ambito educativo e scolastico l'azione, sul piano politico, della Commissione nazionale d'inchiesta per

²³⁷ Gli articoli 33 e 34 in particolare definiscono: la centralità della Repubblica nel regolare ed impartire l'istruzione, sebbene non in forma di monopolio, e pertanto il riconoscimento per Enti e privati di gestire la scuola; la libertà di insegnamento e la trasformazione, da funzionari a intellettuali, del ruolo sociale dei docenti; il diritto di ciascuno, al di là delle possibilità economiche e sociali di appartenenza, di raggiungere i gradi più alti degli studi; l'obbligatorietà e la gratuità dell'istruzione dell'obbligo.

²³⁸ A. Panighetti, *La scuola all'Assemblea Costituente e nella Costituzione*, in M. Gattullo, A. Visalberghi (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1986, pp. 34-51; L. Pazzaglia, *Il dibattito sulla scuola nei lavori dell'Assemblea Costituente*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *op. cit.*, pp. 327-356; R. S. Di Pol, *op. cit.*, pp. 126-131; F. Susi, *op. cit.*, pp. 109-117.

la scuola avviata dal ministro della Pubblica Istruzione Gonella²³⁹ e delle rinate associazioni degli insegnanti²⁴⁰, dal punto di vista del rinnovamento pedagogico e didattico, il lavoro e le sperimentazioni di avanguardie educative come la Scuola-Città Pestalozzi o la Cooperativa della Tipografia a Scuola (CTS) poi Movimento di Cooperazione Educativa (MCE).

La prima metà degli anni Cinquanta segnava la fase finale della politica di ricostruzione, il mutamento degli schemi politici e l'acuirsi degli scontri ideologici - anche a livello internazionale con l'affermarsi del bipolarismo della Guerra Fredda - che incisero anche sulla mancata realizzazione del disegno di riforma scolastica predisposto da Gonella nel 1951, a seguito della lunga e discussa inchiesta ministeriale, in cui oltre alla riorganizzazione dei diversi ordini e gradi dell'istruzione pubblica erano affrontati i temi della scuola privata, delle istituzioni e attività integrative della scuola, del regime degli esami di Stato, dell'evasione dell'obbligo e delle condizioni del personale insegnante²⁴¹.

Nel clima politico e culturale di moderatismo centrista democristiano si inscrivevano i nuovi programmi didattici per la scuola primaria del 1955, a firma del ministro Ermini²⁴², che ponevano fine a quelli del 1945. Sintesi tra spiritualismo cattolico e attivismo, di cui però è perso il legame con la realtà quotidiana e gli obiettivi sociali e democratici, delineavano un paradigma dell'infanzia come "intuizione, fantasia e sentimento" e riportavano l'insegnamento della religione "a fondamento e coronamento" della formazione scolastica. Inoltre, novità rispetto al passato, emergeva un richiamo alla psicologia con una nuova attenzione verso le tappe dell'età evolutiva, sulla cui base la precedente articolazione della scuola

²³⁹ G. Chiosso, *Motivi pedagogici e politici nei lavori dell'Inchiesta Gonella (1947-1949)*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *op. cit.*, pp. 375-396; R. Sani, *La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra*, in M. Corsi, R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milano, V&P strumenti, 2004, pp. 43-62.

²⁴⁰ R. Sani, *Le associazioni cattoliche degli insegnanti nel secondo dopoguerra*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *op. cit.*, pp. 421-445.

²⁴¹ L. Pazzaglia, *Ideologia e scuola fra ricostruzione e sviluppo (1946-1958)*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *op. cit.*, pp. 445-479; R. Sani, *La scuola e l'educazione alla democrazia negli anni del secondo dopoguerra*, in M. Corsi, R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milano, Vita e Pensiero, 2004, pp. 43-62.

²⁴² V. Telmon, E. Agostini, G. Balduzzi, F. Bochicchio, *Il sistema scolastico italiano*, Firenze, Le Monnier, 1976, pp. 46-52; G. Cives, *Dopo i programmi del 1955*, in B. Vertecchi (a cura di), *Scuola elementare e nuovi programmi*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1982, pp. 15-25; E. Catarsi, *op. cit.*, pp. 143-164; M. Civra, *op. cit.*, pp. 118-128; R. S. Di Pol, *op. cit.*, pp. 134-135; S. Santamaita, *op. cit.*, p. 126; F. Susi, *op. cit.*, p. 151-155.

elementare in gradi veniva sostituita da un'organizzazione per cicli didattici²⁴³. I programmi Ermini furono oggetto di diverse contestazioni e polemiche, in particolare per l'attuazione, con una semplice circolare, della scuola postelementare, affidata ai maestri e senza sbocchi, che Gonella aveva definito e autorizzato solo in via sperimentale.

Dalla seconda metà degli anni Cinquanta cominciò ad imporsi una nuova fase di sviluppo e profonda trasformazione sociale, economica e culturale, che contraddistinse anche il decennio successivo. Gli anni in cui Cesare Malservisi completava il suo percorso di formazione iniziale presso l'Università di Firenze ed affrontava il suo periodo di gavetta come educatore e maestro precario erano quelli del "miracolo economico italiano". In questo periodo di forte crescita, l'Italia viveva il passaggio da un'economia prevalentemente agricola ad una industriale, con il costituirsi di quel tessuto di grandi imprese e piccole e medie aziende che portò tra il 1955 e il 1970 al più grande spostamento di popolazione che il paese avesse mai conosciuto. Milioni di emigrati in cerca di lavoro, dal sud della penisola, si concentrarono nelle zone urbane del nord - che si sostituirono come meta agli Stati Uniti e ad altri paesi europei - modificandone profondamente la morfologia di insediamento sociale. All'aumento del benessere inoltre si accompagnava una trasformazione delle abitudini sociali e dei costumi culturali, ad esempio si diffusero televisione ed automobile, si affermò il turismo di massa, si assistette ad una relativa emancipazione femminile e ad un nuovo rapporto con il mondo ed i valori cattolici. Anche la scuola fu coinvolta da questo importante processo trasformativo, con l'aumento della popolazione studentesca e l'avvio della scolarizzazione di massa, e tornò ad essere al centro dell'interesse delle forze politiche, ma anche produttive, compresi gli stessi lavoratori.

Nel 1960, dopo il tentativo di svolta autoritaria con il governo Tambroni appoggiato dal Movimento Sociale Italiano ed i tragici scontri e manifestazioni di protesta a Genova, Reggio Emilia e in Sicilia, il terzo governo Fanfani con l'astensione dei socialisti pose le premesse per la nascita dell'alleanza di centro-sinistra. Al termine di un lungo e contrastato percorso le forze riformiste guidate da Moro riuscirono a condurre la Democrazia Cristiana ad un accordo con il Partito Socialista, nel frattempo svincolatosi dal patto d'unità d'azione con il Partito Comunista, e nel

²⁴³ Introdotti ufficialmente con la Legge n. 1254/1957 *Introduzione dei cicli didattici nella scuola elementare* (G.U. n. 3, 4 gennaio 1958).

1962 venne formato il primo governo di centro-sinistra presieduto dallo stesso Fanfani²⁴⁴. Si apriva una nuova fase di movimento e interesse verso le realtà sociali e culturali dei ceti popolari, in un confronto al quale contribuiva, oltre al disgelo tra i due blocchi, il rilevante ruolo del rinnovamento religioso promosso dal Concilio Vaticano II.

Tra i piani su cui si giocava il sostegno del PSI alla DC un importante peso fu assunto dalla riforma del sistema scolastico per la fascia 11-14 anni, che ancora costringeva ad una precoce scelta tra avviamento professionale e scuola media con il latino, e dalla necessità quindi di garantire a tutti un'istruzione di base gratuita ed obbligatoria che permettesse di continuare liberamente gli studi. Proprio alla fine del 1962 venne approvato - con l'accordo di DC, PSI e altre forze del centro-sinistra - il testo di legge²⁴⁵ che istituiva la nuova scuola media unica a carattere secondario²⁴⁶. Quest'ultimo punto in particolare incise sulla scuola elementare, che smise di essere il grado di istruzione terminale in cui ci si attendeva che fosse fornita tutta la formazione di base e cominciò ad essere attraversata da una trasformazione della sua impostazione didattica. Negli anni successivi alla sua istituzione la scuola media dimostrò, con l'aumento della scolarità, di rispondere al reale bisogno di istruzione, tuttavia non riuscì a nascondere, ma anzi evidenziò il fenomeno della selezione scolastica ed il problema delle bocciature.

La questione dell'emarginazione scolastica fu uno dei nuclei principali della stagione di mobilitazione, dibattito e proposta di scuola alternativa a quella tradizionale²⁴⁷ - ancora largamente modellata sullo schema classista e gerarchico gentiliano - che animò il periodo tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio dei Settanta, quando Malservisi era maestro di ruolo nelle scuole elementari bolognesi. La denuncia di una scolarizzazione di massa solo in entrata, ma non in uscita operata da Don Milani in *Lettera ad una professoressa* fu ripresa della protesta studentesca del '68, che in primo luogo richiese una democratizzazione del sistema scolastico. La domanda di ampliamento dell'accesso all'istruzione investì anche l'università, alla quale si cominciarono ad affacciare giovani provenienti da ceti

²⁴⁴ L. Pazzaglia, *La politica scolastica del centro-sinistra*, in L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *op. cit.*, pp. 481-495.

²⁴⁵ Legge n. 1859/1962 *Istituzione e ordinamento della scuola media statale* (G.U. n. 27, 30 gennaio 1963).

²⁴⁶ D. Ragazzini, *op. cit.*, pp. 66-67; R. S. Di Pol, *op. cit.*, pp. 54-55; M. Dei, *La scuola in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2007, pp. 69-72; S. Santamaita, *op. cit.*, pp. 149-157; F. Susi, *op. cit.*, pp. 167-173.

²⁴⁷ M. Gattullo, A. Genovese, M. L. Giovannini et al., *Dal sessantotto alla scuola. Giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*, il Mulino, Bologna, 1981, pp. 129-283.

sociali prima esclusi, e nel 1969 venne approvata la cosiddetta legge Codignola con cui fu introdotta la liberalizzazione degli accessi e dei piani di studio universitari. La contestazione studentesca superò ben presto i cancelli delle scuole e si trasformò in un rifiuto generalizzato dei modelli economici e culturali della civiltà capitalistica, collegandosi con il movimento di lotta nelle fabbriche, che chiedeva una diversa organizzazione del lavoro, condizioni egualitarie in campo salariale e maggior potere nella società. In particolare con l'“autunno caldo” del 1969 le lotte sindacali operaie oltre ad aspirare ad una pratica di democrazia diretta, assembleare ed egualitaria si saldarono con le esigenze diffuse tra i quartieri disagiati e le periferie metropolitane di migliori condizioni di vita, assumendo così un carattere sociale. Una delle principali conquiste di questo movimento fu l'approvazione nel 1970 dello Statuto dei lavoratori²⁴⁸, prima di una serie di riforme che si susseguirono in quegli anni, a recezione anche delle richieste avanzate dalla mobilitazione dal basso, tra cui: l'introduzione del divorzio²⁴⁹, il nuovo diritto di famiglia²⁵⁰, la chiusura dei manicomi²⁵¹ o la normazione dell'accesso all'aborto²⁵².

2.1.3 Dagli anni Settanta agli anni Novanta (1970-1990)

A conclusione della stagione di protesta del 1968-1969 si aprì un decennio caratterizzato da fortissime tensioni. Dopo le lotte sindacali operaie dell'“autunno caldo”, il 1969 si chiudeva il 12 dicembre con la strage di piazza Fontana. L'attentato fu l'inizio di una serie di altre stragi ad opera di forze neofasciste e servizi segreti deviati, con l'obiettivo di destabilizzare e determinare nel Paese una svolta reazionaria, creando uno stato di tensione permanente e prospettando nell'opinione pubblica la possibilità di soluzioni autoritarie. Tuttavia a caratterizzare gli anni Settanta - come contraltare allo stragismo e alla “strategia della tensione” - fu anche l'onda lunga dei movimenti anti-autoritari del '68, attraverso quel processo riformatore sul piano istituzionale che portò, sotto le spinte

²⁴⁸ Legge n. 300/1970 *Norme sulla tutela della libertà e dignità dei lavoratori, della libertà sindacale e dell'attività sindacale nei luoghi di lavoro e norme sul collocamento* (G. U. n. 131, 27 maggio 1970).

²⁴⁹ Legge n. 898/1970 *Disciplina dei casi di scioglimento del matrimonio* (G. U. n. 306, 03 dicembre 1970).

²⁵⁰ Legge n. 151/1975 *Riforma del diritto di famiglia* (G. U. n. 135, 23 maggio 1975).

²⁵¹ Legge n. 180/1978 *Accertamenti e trattamenti sanitari volontari e obbligatori* (G. U. n. 133, 16 maggio 1978).

²⁵² Legge n. 194/1978 *Norme per la tutela sociale della maternità e sull'interruzione volontaria della gravidanza* (G. U. n. 140, 22 maggio 1978).

democratiche di movimenti collettivi e dal basso, all'ampliamento dei diritti civili²⁵³.

La via istituzionale alle riforme coinvolse anche il sistema educativo e scolastico. Il fertile movimento di riflessione, sperimentazione e rinnovamento pedagogico e didattico degli anni precedenti da una parte e la richiesta di servizi sociali, scolastici e parascolastici da parte di molte famiglie, soprattutto nelle grandi città, dall'altra - che già avevano contribuito all'epocale legge istitutiva della scuola materna statale nel 1968²⁵⁴ - trovarono sbocco istituzionale nell'approvazione nel 1971 delle leggi sugli asili nido²⁵⁵ e sul "tempo pieno" nella scuola elementare²⁵⁶. Quest'ultima²⁵⁷ attraverso la definizione di "attività integrative" e di "insegnamenti speciali" svolti da insegnanti di ruolo in "ore aggiuntive a quelle costituenti il normale orario scolastico", costituì, sebbene con alcune ambiguità²⁵⁸, un primo tentativo di riordino unitario di una serie eterogenea di esperienze - come doposcuola, educatori, ricreatori educativi, ritrovi scolastici, classi integrate - che si erano sviluppate in risposta non solo all'esigenza di tempi e spazi aggiuntivi alla "giornata scolastica" dedicati all'infanzia, ma anche in contrapposizione ad una scuola rigida e selettiva²⁵⁹.

La discussione e le proposte per

una scuola non semplicemente più lunga ma soprattutto di qualità pedagogica diversa e più legata alla vita, impegnata senza esclusioni nella valorizzazione delle possibilità di tutti, più aperta e collaborativa al suo interno e verso l'ambiente²⁶⁰

²⁵³ G. Crainz, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Roma, Donzelli Editore, 2005, pp. 363-410.

²⁵⁴ Legge n. 444/1968 *Ordinamento della scuola materna statale* (G. U. n. 103, 22 aprile 1968) a cui fa seguito il D. P. R. n. 647/1969 *Orientamenti dell'attività educativa nelle Scuole Materne Statali* (G. U. n. 249, 1 ottobre 1969).

²⁵⁵ Legge n. 1044/1971 *Piano quinquennale per l'istituzione di asili nido comunali con il concorso dello Stato* (G. U. n. 316, 15 dicembre 1971).

²⁵⁶ Legge n. 820/1971 *Norme sull'ordinamento della scuola elementare e sulla immissione in ruolo degli insegnanti della scuola elementare e della scuola materna statale* (G. U. n. 261, 24 dicembre 1971).

²⁵⁷ G. Cives, *op. cit.*, pp. 93-95; D. Ragazzini, *op. cit.*, pp. 77-80; A. Santoni Rugiu, *op. cit.*, pp. 143-145; S. Santamaita, *op. cit.*, p. 166.

²⁵⁸ La realizzazione del "tempo pieno" non fu accompagnata da un'adeguata attenzione ministeriale e da una vera e propria elaborazione di un disegno pedagogico, ma piuttosto sembrava essere ridotta all'istituzione di nuovi posti di ruolo.

²⁵⁹ M. P. Tancredi Torelli, *La scuola a tempo pieno. Il significato politico e pedagogico dell'esperienza di tempo pieno*, Rimini-Firenze, Guaraldi Editore, 1976, pp. 57-160; F. De Bartolomeis, *Scuola a tempo pieno*, Milano, Feltrinelli, 1983.

²⁶⁰ G. Cives, *op. cit.*, p. 94.

vennero recepite anche da altri importanti provvedimenti. In particolare, la contestazione di un modello scuolacentrico, di modalità di governo e gestione delle istituzioni scolastiche accentrate, burocratiche e non partecipative, e la conseguente richiesta di una diversa e maggiore interazione fra scuola ed extrascuola trovarono forse uno dei punti più alti di concretizzazione nei decreti delegati del 1974²⁶¹, anno in cui Malservisi si trasferì con la famiglia nel comune montano di Monterenzio (BO). L'anno precedente sindacati e governo avevano raggiunto un accordo per il rinnovo del contratto dei lavoratori della scuola, al cui interno era anche contemplata l'introduzione di forme di gestione sociale. A seguito della legge delega n. 477/1973, che assegnava al governo il compito di tradurre in pratica i principi contenuti in tale accordo, nel maggio del 1974 fu emanato un corpus di decreti che riguardavano: la partecipazione democratica nella scuola attraverso l'istituzione degli organi collegiali²⁶², lo stato giuridico di tutto il personale docente, direttivo ed ispettivo²⁶³, la retribuzione per direttori ed ispettori degli straordinari connessi all'attività negli organi collegiali²⁶⁴, la sperimentazione metodologico-didattica, la ricerca educativa e l'aggiornamento - come diritto-dovere - di insegnanti, direttori ed ispettori²⁶⁵, lo stato giuridico del personale non insegnante²⁶⁶. In sintesi, oltre al diritto di assemblea per genitori e studenti, veniva ridefinita la collegialità per il corpo docente stesso individuandola sia come momento di programmazione didattica che come entità collettiva sul luogo di lavoro; era affermata la necessità di una formazione iniziale di tipo universitario anche per gli insegnanti di scuola materna ed elementare²⁶⁷, ed infine era delineato un sistema di istituti di ricerca e centri di documentazione²⁶⁸.

²⁶¹ D. Ragazzini, *op. cit.*, pp. 80-86; A. Santoni Rugiu, *op. cit.*, pp. 147-159; S. Santamaita, *op. cit.*, pp. 167-169; F. Susi, *op. cit.*, pp. 163-190.

²⁶² D. P. R. n. 416/1974 *Istituzione e riordinamento di organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica* (G.U. n. 239, 13 settembre 1974).

²⁶³ D. P. R. n. 417/1974 *Norme sullo stato giuridico del personale docente, direttivo ed ispettivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica dello Stato* (G.U. n. 239, 13 settembre 1974).

²⁶⁴ D. P. R. n. 418/1974 *Corresponsione di un compenso per lavoro straordinario al personale ispettivo e direttivo della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica* (G.U. n. 239, 13 settembre 1974).

²⁶⁵ D. P. R. n. 419/1974 *Sperimentazione e ricerca educativa, aggiornamento culturale e professionale ed istituzione dei relativi istituti* (G.U. n. 239, 13 settembre 1974).

²⁶⁶ D. P. R. n. 420/1974 *Norme sullo stato giuridico del personale non insegnante statale delle scuole materne, elementari, secondarie ed artistiche* (G.U. n. 239, 13 settembre 1974).

²⁶⁷ Tuttavia tale enunciazione di principio troverà attuazione soltanto negli anni Novanta, con la Legge n. 341/1990 *Riforma degli ordinamenti didattici universitari* e l'effettiva attivazione del corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria nell'a.a. 1998/1999.

²⁶⁸ Gli Istituti Regionali di Ricerca Sperimentazione e Aggiornamento Educativi (IRRSAE), il Centro Europeo dell'Educazione (CEDE) e la Biblioteca di Documentazione Pedagogica.

Al tema del rapporto tra scuola e società ed alla questione della partecipazione alla vita comunitaria si legava, in questo stesso periodo, quella dell'integrazione degli alunni disabili²⁶⁹. La messa in discussione della scuola come istituzione di selezione, di mantenimento delle strutture sociali esistenti e di trasmissione della cultura tradizionale, parallelamente all'affermazione di nuovi valori tra cui il diritto di ciascun individuo alla massima realizzazione di sé, sfociò anche nel rifiuto delle istituzioni speciali, nella denuncia dell'arbitrarietà con cui erano attribuite condizioni di anormalità²⁷⁰ e nella spinta per l'apertura a tutti delle classi comuni. Un primo importante pronunciamento giuridico in questa direzione era individuabile già nel 1971 - oltre alla precedentemente citata Legge n. 820 con l'individuazione di "insegnamenti speciali" - con la Legge n. 118²⁷¹ quando all'articolo 28 stabiliva che

l'istruzione dell'obbligo deve avvenire nelle classi normali della scuola pubblica, salvi i casi in cui i soggetti siano affetti da gravi deficienze intellettive o da menomazioni fisiche di tale gravità da impedire o rendere molto difficoltoso l'apprendimento o l'inserimento nelle predette classi normali.

A seguito di un primo periodo di inserimento nelle classi normali disomogeneo ed in cui il sistema scolastico non si dimostrò sufficientemente organizzato ed equipaggiato, nel 1974 veniva insediata una commissione tecnica di esperti presieduta dalla Senatrice Falcucci. Anche sulla scia dell'esperienza di scuola integrata o a "tempo pieno e della connessione tra programmazione educativa, collegialità e aggiornamento dei docenti promossa dai decreti delegati, la relazione finale della commissione²⁷² individuava nella necessità di un cambiamento radicale del "fare scuola" per tutti gli alunni il presupposto su cui realizzare il progetto di

²⁶⁹ L. Trisciuzzi, *L'integrazione degli handicappati nella scuola dell'obbligo. Una proposta didattica alternativa*, Teramo, Giunti, 1980, pp. 35-54; M. Pavone, M. Tortello, *Gli aspetti giuridico-istituzionali*, in A. Canevaro (a cura di), *Handicap e scuola. Manuale per l'integrazione scolastica*, Urbino, La Nuova Italia Scientifica, 1985, pp. 353-375; D. Ragazzini, *op. cit.*, pp. 87-91; A. Canevaro, E. Coccever, P. Weis, *Le ragioni dell'integrazione. Inserimento scolastico di alunni con handicap: una ricerca in tre aree dell'Unione Europea*, Torino, UTET, 1996, pp. 67-128; A. Santoni Rugiu, *op. cit.*, pp. 167-171; M. Pavone, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Milano, Mondadori, 2010, pp. 39-44; S. Santamaita, *op. cit.*, pp. 169-170.

²⁷⁰ Gran parte degli alunni iscritti nelle classi differenziali provenivano da famiglie in difficili situazioni socio-economiche e molto spesso immigrate.

²⁷¹ Legge n. 118/1971 *Conversione in legge del D.L. 30 gennaio 1971, n. 5 e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili* (G. U. n. 82, 2 aprile 1971).

²⁷² Ministero della Pubblica Istruzione, *Relazione conclusiva della Commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati*, 1975; C. M. n. 227/1975 *Interventi in favore degli alunni handicappati*.

integrazione. Il documento Falcucci e le circolari ministeriali che si susseguirono, ispirarono e prepararono, insieme alla pressione esercitata dal basso sulle forze politiche e parlamentari, la Legge n. 517 del 1977²⁷³, importante spartiacque non solo per il processo di inclusione scolastica, ma anche per la generale impostazione didattica della scuola elementare e media. Questa infatti oltre ad abolire le classi differenziali riconoscendo il diritto per gli alunni disabili di frequentare la scuola normale, introduceva la programmazione educativa e didattica, stabiliva coordinamenti più precisi tra gli organi collegiali e tra scuola ed enti territoriali, infine eliminava i tradizionali voti in decimi sostituendoli con giudizi espressi in schede di valutazione.

Il 1977 segnava inoltre una nuova fase della polarizzazione - che aveva caratterizzato tutto il decennio - tra riforme e conquiste democratiche da una parte e tensione e contrapposizione violenta dall'altra. I diversi collettivi autonomi di lavoratori e studenti, che si erano sviluppati in particolare dopo la crisi economica internazionale del 1973, assunsero particolare peso con il movimento del '77. Gli esiti dell'emergere di nuovi diritti e consapevolezze, ma anche di disillusioni e disorientamenti furono molto diversificati. Se da un lato il dissenso, la percezione di precarietà o la sensazione di estraneità rispetto a istituzioni e forze politiche e sindacali tradizionali assunsero la forma creativa e propositiva ad esempio dell'iniziativa femminista o della cultura alternativa degli Indiani metropolitani, dall'altro la tensione sociale prese la direzione della radicalizzazione estrema e della lotta armata. Grandi città come Milano, Torino, Bologna e Roma diventarono il teatro di violenti e drammatici scontri di piazza. Allo stragismo indiscriminato della prima metà degli anni Settanta seguirono gli omicidi mirati e sistematici del terrorismo brigatista nell'ultima parte del decennio. La drammatica stagione degli "anni di piombo" segnò, in particolare a partire dal rapimento e dall'uccisione di Moro nel 1978, e accompagnò l'Italia negli anni Ottanta²⁷⁴.

Nonostante il nuovo decennio non fosse stato caratterizzato dalla forza innovatrice di quello precedente, la scuola elementare - in cui operò Malservisi nell'ultima parte della sua carriera - fu oggetto di importanti modifiche a cominciare dai suoi programmi.

²⁷³ Legge n. 517/1977 *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico* (G. U. n. 224, 18 agosto 1977).

²⁷⁴ G. Crainz, *op. cit.*, pp. 481-604.

Su iniziativa ministeriale nel 1981 venne costituita una commissione di esperti con il compito di definire nuovi programmi in sostituzione di quelli del 1955²⁷⁵. Presupposto del lungo lavoro della commissione era la connessione con una più generale riforma dell'ordinamento della scuola elementare, incentrata in sintesi sulla strutturazione del tempo lungo, il superamento della figura del maestro unico, la continuità tra i gradi scolastici e la formazione universitaria degli insegnanti. Istanze che tuttavia sarebbero state concretizzate soltanto cinque anni più tardi rispetto all'emanazione dei nuovi programmi nel 1985. In particolare i programmi Falcucci si distinsero per alcune significative scelte tra cui: "la formazione dell'uomo e del cittadino" come fine della scuola; l'affermazione del principio di continuità lungo l'arco dell'istruzione dell'obbligo; la programmazione educativa e didattica - responsabilità individuale e collegiale dei docenti - nella realizzazione del curriculum anche in relazione all'offerta del territorio; l'attività di valutazione degli alunni in correlazione con la programmazione come momento di verifica per gli insegnanti circa la propria preparazione nell'ottica di una formazione continua; la ricerca di equilibrio fra bisogni cognitivi e relazionali; la diversa ed accresciuta considerazione dell'educazione estetica, musicale e motoria. Una varietà e novità di contenuti e indicazioni che rendevano ancor più evidente la necessità di quella ristrutturazione dell'assetto scolastico invocata già dalla commissione.

Nel corso degli anni Ottanta inoltre ritornò all'attenzione l'annosa questione dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica. A seguito infatti della revisione nel 1984 del Concordato tra Stato e Chiesa ad opera di Craxi, nel 1985 venne resa esecutiva un'Intesa relativa all'insegnamento religioso, esteso ed assicurato in tutte le scuole pubbliche di ogni ordine e grado, ma non più "fondamento e coronamento" dell'istruzione ed obbligatorio²⁷⁶.

All'inizio degli anni Novanta - quando si concludeva con il pensionamento nel 1992 la carriera magistrale di Cesare Malservizi - la scuola elementare e la società italiana si trovarono a fronteggiare grandi cambiamenti. Da una parte l'istruzione primaria mutò, per la prima volta dalla Riforma Gentile, in modo sostanzioso la sua

²⁷⁵ F. V. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, Brescia, La scuola, 1987, pp. 517-589; E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare, 1860-1985*, Scandicci, La Nuova Italia, 1990, ;D. Ragazzini, *op. cit.*, pp. 97-100; M. Civra, *op. cit.*, pp. 129-143; A. Santoni Rugiu, *op. cit.*, pp. 179-182; S. Santamaita, *op. cit.*, pp. 174-176; M. Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017, pp. 305-314.

²⁷⁶ D. Ragazzini, *op. cit.*, pp. 100-104; S. Santamaita, *op. cit.*, pp. 178-179.

configurazione, con il nuovo ordinamento del 1990²⁷⁷ ed il passaggio dal modello del maestro unico per una sola classe a quello di una pluralità di insegnanti operanti su moduli di più classi²⁷⁸. Dall'altra l'assetto politico che aveva governato il Paese dal dopoguerra fu messo in crisi da una serie di fattori, dalla caduta del comunismo allo scandalo di tangentopoli fino alle stragi di mafia, che portarono alla dissoluzione della Prima Repubblica.

2.2 Cesare Malservisi studente a Bologna

2.2.1 La famiglia ed i primi anni di scuola fra guerra e ricostruzione

Cesare Malservisi era nato, secondo di quattro figli maschi, il 5 luglio 1935 a Bologna all'interno di una famiglia operaia e di area socialista. Un'appartenenza politica rintracciabile già nella generazione dei nonni, sia quello paterno, Antonio, fuochista alla Maternità di via D'Azeglio, che quello materno, Luigi Ghelfi, impiegato presso la Società Bolognese di Eletticità (SBE), allora la principale azienda distributrice di energia del capoluogo emiliano. Di quest'ultimo in particolare, che in virtù della sua migliore occupazione fu sempre di importante sostegno per la famiglia di Malservisi, le fonti familiari raccontano un'infanzia poverissima, l'istruzione in seminario proprio per poter studiare e una peculiare attitudine educativa manifestata con i nipoti attraverso l'esplorazione e la conoscenza della Bologna dell'epoca.

Il padre di Malservisi, Umberto, era operaio dipendente della SBE ed aveva seguito gli studi fino alla terza elementare, mentre la madre, Bianca, era casalinga e, poiché figlia di un impiegato, aveva potuto invece proseguire fino alla sesta classe di scuola post-elementare. Sempre dalle fonti familiari si ricava la descrizione di un clima domestico estremamente favorevole, di un padre - forse per il tempo eccezionalmente - presente e di una madre cattolica praticante, ma che mai aveva imposto la propria fede ai figli. Si può quindi immaginare che già dagli anni dell'infanzia Malservisi avesse respirato e fatto sua una disposizione ad un'educazione alla libertà e al rispetto, un'educazione autorevole e non autoritaria, che poi cercò di sviluppare sia come insegnante che come cittadino, marito e padre.

²⁷⁷ Legge n. 148/1990 *Riforma dell'ordinamento della scuola elementare* (G. U. n. 138, 15 giugno 1990).

²⁷⁸ A. Santoni Rugiu, *op. cit.*, pp. 182-185.

Un aspetto di non scarso rilievo considerando come i suoi primi anni di vita si fossero svolti durante il periodo del fascismo e della seconda guerra mondiale. Nel decennio precedente la nascita di Malserivisi (1935) la città di Bologna aveva vissuto, come il resto del Regno d'Italia, l'inasprirsi in direzione sempre più autoritaria del regime fascista²⁷⁹. Tra il 1925 ed il 1926, con l'emanazione delle "leggi fascistissime", la soppressione di diritti e libertà - come quelli di stampa o di associazione - e la complessiva riorganizzazione amministrativa in senso di accentramento e controllo, si chiudeva la stagione movimentista e della cosiddetta "rivoluzione fascista" e si apriva il lungo periodo di regime totalitario. A Bologna - dove peraltro il 31 ottobre 1926 si era consumato il fallito attentato a Mussolini, e tra novembre e dicembre dello stesso anno diversi esponenti dei partiti socialista e comunista così come di organi sindacali erano stati arrestati e inviati al confino - la fase podestarile del governo municipale era stata inaugurata dalla nomina di Arpinati, tra i fondatori del primo Fascio di combattimento della città emiliana ed esponente dello squadristo bolognese. Nel triennio (26/12/1926-12/09/1929) della gestione Arpinati - allo stesso tempo figura dalla forte personalità ed in contrasto con la politica mussoliniana di fascistizzazione totale dello stato - furono avviate diverse opere pubbliche e private, nel quadro di quel processo di modernizzazione ed espansione urbanistica, ben oltre il cerchio delle mura, oltre che di sviluppo industriale e commerciale che si prolungò, caratterizzando Bologna, lungo tutti gli anni Trenta. Anche il sistema di istruzione nella città felsinea fu segnato dal progressivo allineamento con l'andamento nazionale di fascistizzazione della società e della scuola, soprattutto durante la dirigenza dei podestà dell'era post-arpinatiana, Berardi e Manaresi. In particolare, la storia cittadina di autonomia amministrativa e gestionale della scuola - che aveva contraddistinto Bologna per oltre settant'anni dopo la legge Casati del 1859, e che aveva visto succedersi su più livelli di azione significative figure di insegnanti, intellettuali, amministratori e politici nel dibattito e nella riflessione educativa, pedagogica e didattica²⁸⁰ - si

²⁷⁹ G. Bonfiglioli, *Bologna dalla prima alla seconda guerra mondiale (1918-1945)*, in A. Ferri, G. Roversi (a cura di), *Storia di Bologna*, Bologna, Edizioni Alfa, 1978, pp. 393-436; M. D'Ascenzo, *Tra centro e periferia. La scuola elementare a Bologna dalla Daneo-Credaro all'avvocazione statale (1911-1933)*, Bologna, CLUEB, 2006, pp. 249-428; N. S. Onofri, *Gli anni della dittatura (1920-1943)*, in A. Varni (a cura di), *Storia di Bologna. Bologna in età contemporanea 1915-2000*, Bologna, Bononia University Press, 2013, pp. 439-492.

²⁸⁰ Oltre al già citato volume di M. D'Ascenzo del 2006, della stessa autrice: *La scuola elementare nell'età liberale: il caso Bologna (1859-1911)*, op. cit.; Alberto Calderara: *microstoria di una professione docente tra Otto e Novecento*, op. cit.; *Col libro in mano: maestri, editoria e vita scolastica tra Otto e Novecento*, op. cit..

scontrò con il definitivo processo di avocazione statale dell'istruzione elementare. Nel 1933 il progetto di accentramento e controllo totalitario, intrecciandosi alla politica dei ritocchi alla riforma Gentile, aveva infatti portato all'emanazione del Regio Decreto n. 786 di *Definitiva avocazione dello Stato delle scuole elementari dei Comuni autonomi* che erano stati esclusi dalla Legge Daneo-Credaro nel 1911. A conclusione dell'intero passaggio allo Stato della gestione delle scuole elementari, restava a carico del Comune di Bologna la competenza

del mantenimento delle scuole speciali per la parte gestionale, in funzione sussidiaria allo Stato, e di una primaria funzione educativo-assistenziale nelle istituzioni prescolastiche e parascolastiche avviate in precedenza e proseguite nel segno della continuità.²⁸¹

Nella seconda metà degli anni Trenta l'Italia e così la città e la società bolognese furono attraversate dagli ultimi slanci di massimo coinvolgimento e consenso di massa al regime fascista. Con lo scoppio però del secondo conflitto mondiale, nonostante la popolazione fosse stata esortata alla guerra già dall'insistente propaganda bellicista per la campagna d'Etiopia, e a dispetto dei tentativi delle autorità a minimizzare e rassicurare, l'opinione pubblica aveva cominciato a sviluppare ostilità e avversione. A Bologna le fila dell'antifascismo ritornavano ad organizzarsi e riannodarsi, dando vita già nel settembre del 1942 al Comitato unitario d'azione antifascista, una delle prime formazioni di quel tipo in Italia.

L'epilogo del regime fascista e la sua caduta nel luglio 1943 tuttavia segnavano l'inizio della stagione più drammatica dall'inizio della guerra per il capoluogo emiliano che, primo ad essere occupato nella notte fra l'8 ed il 9 settembre dall'esercito tedesco, si trovava infatti stretto fra il presidio del comando militare germanico ed i bombardamenti alleati iniziati il 16 luglio. In questo clima di alterne paure ed umori la città aveva subito forti sommovimenti nella popolazione e nel suo assetto socio-economico ed amministrativo. Al decentramento delle fabbriche in provincia e ad un primo precipitoso sfollamento degli abitanti verso la campagna per mettersi al riparo dai bombardamenti, nel 1944 era infatti seguito, con l'avvicinarsi del fronte ed il timore di rastrellamenti e rappresaglie, un contrario afflusso di migliaia di persone - ed animali - nel centro storico, considerato più

²⁸¹ M. D'Ascenzo, *op. cit.*, 2006, p. 422.

sicuro anche in virtù di tentativi - poi non andati a buon fine - per far ottenere a Bologna lo status di “città aperta”.

Il 21 aprile 1945, dopo il durissimo inverno 1944-45, la città era finalmente liberata, nell’entusiasmo della popolazione, dall’incubo dalla dittatura nazifascista, sebbene uscisse pesantemente piegata dal conflitto.

L’infanzia durante la guerra, i bombardamenti, lo sfollamento, ma anche la fine del lungo regime fascista furono ricordati dallo stesso Malservisi, anni più tardi, in alcune pagine autobiografiche pubblicate ad accompagnamento del volume raccolta delle sue canzoni:

eravamo abituati a vedere la campagna imbastardita di ruschi e fabbriche fra Via Saliceto e la SAIB, dopo l’ippodromo e la Centrale del latte. Lo sfollamento ci portò a viverci dentro.²⁸² [...]

Lì nella villa del defunto professor Luigi Calori, nelle case rimaste vuote di *pīsunént* (n.d.r. inquilini) e braccianti inurbati, si era formata una piccola comunità di famiglie bolognesi.²⁸³ [...]

Nel ’44 Bologna Sperzone (n.d.r. Sperrzone, zona chiusa all’interno dell’antico cerchio delle mura non occupata dalle truppe tedesche), città aperta, accoglieva dentro le mura ex-sfollati, senz’altro della periferia, montanari rimasti di qua dal fronte, brigate nere che marciavano per le strade sempre in gruppo, mucche, pecore, galline, conigli e quelli del mercato nero.

I partigiani si sapeva che c’erano ma non si vedevano.

Quando la mattina andavamo a cercare legna fra le macerie, sulla strada capitava di vedere un morto. Se aveva un cartello sul petto era un partigiano.²⁸⁴ [...]

Le donne dell’UDI a Casaglia, subito dopo la guerra, ci regalarono assieme a grandiosi piatti di maccheroni, i canti della Resistenza, delle mondine, dei contadini.²⁸⁵

Anche la famiglia Malservisi infatti era stata coinvolta nel movimento alterno tra sfollamento nelle campagne prima e nel centro storico cittadino poi, come pure testimoniano le pagelle scolastiche del suo archivio personale conservato dalla famiglia²⁸⁶. Queste infatti recano traccia della complessa frequenza della scuola elementare durante la guerra, attraverso i diversi trasferimenti dal quartiere periferico della Bolognina, in cui risiedeva con la famiglia ed era stato alunno della scuola “F. Acri”, a Lovoleto piccola frazione di campagna a nord della città, e di

²⁸² C. Malservisi, *Che bân udâur: 72 canzoni in dialetto bolognese con traduzioni*, Bologna, Alberto Perdisa, 2007 (a cura di F. Ciampi), p. 5.

²⁸³ *Ivi*, p. 6.

²⁸⁴ *Ivi*, p. 7.

²⁸⁵ *Ivi*, p. 9.

²⁸⁶ Archivio “Malserivisi-Ciampi” conservato dalla famiglia (d’ora in poi AMC).

nuovo nel centro di Bologna, dove nell'a. s. 1945/1946 aveva completato il percorso elementare presso la scuola "E. De Amicis".

Come accadeva spesso, sebbene entrambi i genitori fossero forti sostenitori della formazione ed istruzione dei figli, una prima selezione rispetto al percorso scolastico era stata operata per ragioni economiche all'interno della famiglia stessa. Infatti Cesare, che certamente dimostrava particolare propensione e attitudine allo studio, aveva beneficiato - in un nucleo di ben quattro figli - della sua condizione di secondogenito e della possibilità, al momento della scelta finita la scuola elementare, di un'entrata economica ulteriore grazie al lavoro del fratello maggiore. Un'opportunità per cui, consapevole che quest'ultimo sarebbe stato ugualmente meritevole, proverà sempre grande riconoscenza.

Malservisi aveva dunque potuto continuare gli studi frequentando tra 1946 e 1949 la scuola media, la cui impostazione - nonostante «una forte richiesta d'istruzione anche nelle secondarie»²⁸⁷ - era rimasta anche negli anni del secondo dopoguerra quella disegnata da Bottai con la Carta della scuola. L'istruzione secondaria inferiore era infatti ancora altamente classista, e dietro la facciata di unitarietà permanevano forti differenziazioni - era infatti la sola a dare la possibilità di accesso agli studi superiori - e strumenti di selezione come l'insegnamento del latino²⁸⁸.

2.2.2 All'Istituto Magistrale "Laura Bassi"

Terminata la scuola media, l'orientamento finale indicato dai docenti sul diploma di licenza suggeriva per Malservisi il proseguimento degli studi verso il gruppo classico-magistrale. Malservisi si iscrisse all'Istituto Magistrale "Laura Bassi" di Bologna, che frequentò dal 1949 al 1953, anni in cui la formazione della classe magistrale era al centro di un'importante riflessione pedagogica e politica.

L'ordinamento dell'Istituto Magistrale non aveva subito dopo la riforma Gentile sostanziali modifiche, sebbene sia precedentemente che successivamente il 1945 si fosse animato il dibattito sulla sua caratterizzazione sostanzialmente umanistica e l'esigenza di una più specifica preparazione pedagogica e professionale²⁸⁹. Già

²⁸⁷ A. Santoni Rugiu, S. Santamaita, *Il professore nella scuola italiana: dall'Ottocento a oggi*, Bari, Laterza, 2011, p. 103.

²⁸⁸ G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma, Laterza, 2004, p. 169.

²⁸⁹ L. Pedrazzi, *L'istituto magistrale dalla riforma Gentile ai problemi di oggi*, in s.n., *Studi e inediti per il primo centenario dell'Istituto magistrale Laura Bassi*, Bologna, Tip. STEB, 1960, pp. 207-224; G. Genovesi, *Formazione del maestro. Il dibattito dal dopoguerra ad oggi*, in G. Genovesi, P. Russo (a cura di), *La*

Lombardo Radice²⁹⁰ e Codignola²⁹¹, ad esempio, si erano infatti espressi sulla necessità di superare la rigida ed astratta corrispondenza fra filosofia e pedagogia e fra cultura e metodo²⁹². In generale, fin dagli anni Trenta, la discussione nel mondo politico e della scuola si era rivolta verso la critica dell'istituto magistrale creato da Gentile e avvertito come insoddisfacente, infatti

le denunce dei limiti del modello magistrale idealista e le proposte avanzate negli anni successivi alla Riforma Gentile, volte a raccordare la formazione culturale e quella pedagogica con le reali esigenze professionali dei neomaestri, convinsero progressivamente anche gli ambienti governativi e di regime sulla necessità di ristrutturare i programmi di insegnamento sulla base dell'evoluzione della ricerca e di reinserire, secondo nuovi modelli e metodi, lo studio della psicologia e le attività di tirocinio didattico.²⁹³

In questa scia si inseriva lo stesso intervento di Bottai e l'inserimento nella Carta della scuola della proposta di una durata quinquennale dell'istituto magistrale - comunque chiaramente distinto dai licei - con un quinto anno di corso di pratica educativa nelle scuole.

Con la caduta del fascismo ed il nuovo governo Badoglio l'imperativo era diventato tuttavia quello della sostanziale epurazione delle istituzioni scolastiche e dei programmi di insegnamento dalle disposizioni e dall'ideologia del regime, pertanto fu abolita la Carta della scuola e con essa l'ipotesi di un prolungamento a cinque anni. Restavano comunque da riformare i programmi per rispondere al pressante problema della nuova formazione della classe magistrale, che si dimostrava scevra di una precisa preparazione sulla psicologia infantile e di esperienza didattica. Nel 1944 la Sottocommissione Alleata dell'Educazione guidata da Washburne aveva steso uno nuovo piano di studio per l'istituto magistrale, che introduceva sì lo studio della psicologia evolutiva e sottolineava l'importanza della didattica, ma lasciava immutata la struttura a quattro anni e si risolveva essenzialmente in un'opera di defascistizzazione con l'eliminazione degli insegnamenti di cultura militare e

formazione del maestro in Italia, Ferrara, Corso Editore, 1996, pp. 11-40; R. S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano. Dal Risorgimento ai giorni nostri*, Torino, Sintagma, 1998, pp. 241-292; A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti*, Roma, Carocci, 2007, pp. 123-127.

²⁹⁰ G. Lombardo Radice, *Didattica viva*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, (pagine scelte e coordinate da E. Codignola).

²⁹¹ E. Codignola, *Educazione liberatrice*, Firenze, La Nuova Italia, 1946.

²⁹² F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2005.

²⁹³ R. S. Di Pol, *op. cit.*, p. 242.

fascista. A questo seguì immediatamente una revisione e l'emanazione nel 1945 di nuovi programmi, in cui la psicologia - in seconda e terza - appariva come insegnamento autonomo affidato ai professori di filosofia e pedagogia, responsabili inoltre della direzione e vigilanza delle reintrodotte - in terza e quarta - esercitazioni didattiche. La novità principale risiedeva però nella definizione di un programma B di natura sistematica e per problemi, ulteriore a quello A storicista, e la possibilità quindi per gli insegnanti di poter scegliere tra metodo storico o metodo per temi. Tuttavia, sia l'introduzione della psicologia che la proposta di un programma per problemi si scontrarono, oltre che con l'insufficiente numero di ore, con la mancanza di libri di testo ad hoc e l'impreparazione a riguardo della stragrande maggioranza dei professori di filosofia e pedagogia, tanto da risultare ridotto al minimo l'insegnamento della prima e pressoché inattuato il secondo.

Era ancora avvertita inoltre la necessità di una riforma dell'ordinamento dell'istruzione magistrale, su due posizioni che vedevano da una parte la richiesta di miglioramenti pur conservando la struttura dell'istituto magistrale, dall'altra la proposta di una sua modifica in formazione liceale seguita da una successiva preparazione universitaria. In particolare la seconda poggiava le proprie basi e denunciava l'impossibilità di fornire in soli quattro anni una dovuta e compiuta preparazione culturale e professionale, anche per l'ancora giovane età degli studenti. Le stesse conclusioni della lunga inchiesta Gonella ed il lavoro della conseguente sottocommissione all'istruzione secondaria avevano portato alla definizione, nel disegno di legge presentato al parlamento nel 1951, di un liceo magistrale quinquennale - che avrebbe permesso l'accesso «alla nuova facoltà di pedagogia e, con alcune limitazioni, anche a quella di lettere e filosofia»²⁹⁴ - in cui la formazione professionale era consolidata dalla caratterizzazione pedagogico-didattica conferita a ciascuna disciplina. La proposta di riforma fu - come già ricordato nel capitolo precedente - lasciata decadere dal successore di Gonella, Segni, anche in ragione del forte impegno finanziario che avrebbe richiesto.

In definitiva i programmi del 1945, che erano risultati come una soluzione di compromesso tra l'organizzazione precedente e le richieste di riforma e aggiornamento in linea con le internazionali esperienze educative e democratiche,

²⁹⁴ R. S. Di Pol, *op. cit.*, p. 269.

non subirono modifiche e nel 1952 venivano ratificati come programmi ufficiali per gli istituti magistrali²⁹⁵.

Preside dell'Istituto Magistrale bolognese, nel periodo in cui Malservisi fu studente, era il Prof. Ferruccio Pardo, figura nota di intellettuale ebreo dai diversi interessi di studio tra cui ad esempio la filosofia di Croce e Gentile, già Direttore della scuola media ebraica di Bologna e Preside dell'Istituto Magistrale di Reggio Emilia, reintegrato nelle sue funzioni al rientro, nel 1945, dalla fuga in Svizzera a cui era stato costretto con la famiglia dopo la promulgazione delle leggi razziali nel 1938²⁹⁶. Inoltre, erano docenti del "Laura Bassi" altre personalità di studiosi con cui Malservisi entrò in contatto, ad esempio un giovane Ezio Raimondi, o di cui fu studente, come l'insegnante di religione Don Luciano Gherardi, a cui si deve l'importante opera storica su Monte Sole²⁹⁷, o quello di disegno, l'architetto, restauratore e storico dell'arte Giuseppe Rivani, autore anche di un testo per l'insegnamento dell'arte nelle scuole medie²⁹⁸.

Degli anni trascorsi all'istituto magistrale resta il ricordo diffuso di Malservisi studente particolarmente brillante, soprattutto nelle materie letterarie ed artistiche, come riportano anche i voti sulle sue pagelle e sui registri per gli scrutini trimestrali dei professori, conservati nell'Archivio dell'attuale Liceo "Laura Bassi" di Bologna²⁹⁹. Celebre fu il 9 ottenuto nella prova d'italiano all'esame di abilitazione magistrale nel 1953. Un'eccellenza negli studi che gli valse la vincita di un viaggio premio nel Mediterraneo offerto dalla Lega Navale Italiana agli studenti migliori delle scuole superiori³⁰⁰.

Infine, proprio durante gli anni di scuola al "Laura Bassi" Malservisi aveva conosciuto Francesca Ciampi, sua futura moglie ed anche preziosa compagna di vita magistrale.

²⁹⁵ D. M. 1 dicembre 1952, *Orari e obblighi di insegnamento negli Istituti di istruzione media, classica, scientifica e magistrale*.

²⁹⁶ M. D'Ascenzo, *Pardo Ferruccio*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000. Volume II (L-Z)*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, p. 288.

²⁹⁷ L. Gherardi, *Le querce di Monte Sole: vita, e morte delle comunità martiri fra Setta e Reno, 1898-1944*, Bologna, Il Mulino, 1987.

²⁹⁸ F. Bagnaresi, G. Rivani, L. Simoncini, *L'arte nella scuola media: testo per l'insegnamento del disegno*, Firenze, Marzocco, 1951.

²⁹⁹ Archivio Liceo "Laura Bassi" di Bologna, Registro generale delle classificazioni degli alunni a. s. 1952/1953 e Registro Abilitazione Magistrale, II Commissione, a. s. 1952/1953.

³⁰⁰ Nel 1948 era cominciata l'iniziativa di crociere premio offerte dalle Società di navigazione nazionali agli studenti meritevoli, espressamente riconosciuta poi come compito istituzionale dalla Legge n. 626/1964, *Concessione di un contributo ordinario annuo a favore della Lega navale italiana* (G. U. n. 189 del 3 agosto 1964).

2.3 Gli anni dell'Università a Firenze

Concluso con successo il suo percorso magistrale e desideroso di continuare ad approfondire la propria formazione culturale, Malservisi si iscrisse all'Università di Firenze³⁰¹ - non esistendo ancora a Bologna la Facoltà di Magistero - al Corso di Diploma di abilitazione alla vigilanza scolastica nelle scuole elementari, che conseguì nel 1960³⁰².

Proprio il periodo degli studi universitari, che Malservisi e la moglie Francesca avevano condiviso da pendolari sul treno Bologna-Firenze insieme ad un gruppo di amici tra cui Franco Frabboni³⁰³, fu cruciale per il maestro bolognese sul piano della formazione pedagogica.

Infatti in quegli anni, nella Facoltà di Magistero di Firenze, era docente di Pedagogia Lamberto Borghi³⁰⁴, con cui si creò un sodalizio culturale e umano di grande importanza per Malservisi. Un legame che si prolungò anche negli anni successivi a quelli universitari, come testimoniato da alcune lettere - conservate nell'Archivio "Malservisi-Ciampi" - che documentano il confronto sui temi dell'educazione, della libertà e del rapporto con l'autorità, oltre che un affezionato e reciproco ricordo personale.

Nella pratica educativa e didattica messa in atto da Malservisi lungo tutta la sua vita professionale è difatti possibile rintracciare l'influenza, la linfa pedagogica, che animò il gruppo di studiosi, pedagogisti ed educatori strutturatosi attorno alle figure di Ernesto Codignola e Lamberto Borghi, ed alla rivista «Scuola e città»,

³⁰¹ Sulla storia delle Facoltà di Magistero nelle università di Firenze e Bologna si rimanda a G. Di Bello, A. Mannucci, A. Santoni Rugiu (a cura di), *Documenti e ricerche per la storia del Magistero*, Firenze, Luciano Manzuoli Editore, 1980; M. D'Ascenzo, *Dagli esordi al '68* e T. Pironi, *La pedagogia nella storia del Magistero di Bologna*, in F. Frabboni, A. Genovese, A. Preti, W. Romani (a cura di), *Da Magistero a Scienze della Formazione. Cinquant'anni di una Facoltà innovativa dell'Ateneo bolognese*, Bologna, Clueb, 2006, pp. 37-107 e pp. 231-273.

³⁰² Archivio Storico dell'Università di Firenze, Fascicolo dello studente Cesare Malservisi, filza n. 3921, inserto n. 70826, matricola n. 472.

³⁰³ F. Frabboni ricorda proprio Malservisi nell'articolo *Quel treno che sbuffava in via del Parione*, in *Dossier. La scuola di Firenze: 1950-2010. Prospettive di un bilancio*, «Studi sulla formazione», 1, 2013, p. 43: *Con un dolce godimento esistenziale, ricordo quegli anni carichi di seccanti imprevisti e di strapazzi giornalieri, ma anche di amicizie inossidabili contratte con altre matricole felsinee ed emiliano-romagnole diventate successivamente figure eminenti nel mondo della scuola, dell'università e della televisione. Ricordo tra gli altri Paolo Carile, Pier Luigi Cervellati, Francesca Ciampi, Giuliana Giovannelli, Cesare Malservisi e Daniele Piombi.*

³⁰⁴ A. Avanzini, *Borghi Lamberto*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000. Volume I (A-K)*, cit., pp. 198-199.

riconosciuto ormai storiograficamente come la “scuola di Firenze”³⁰⁵, al cui interno in quel momento operavano significative personalità, tra cui Aldo Capitini, Renato Coèn, Francesco De Bartolomeis, Raffaele Laporta e Aldo Visalberghi³⁰⁶. In particolare, la coppia Malservisi-Ciampi allacciò rapporti duraturi e di collaborazione con Coèn³⁰⁷, assistente di ruolo presso la cattedra di Pedagogia sotto la titolarità di Borghi, e Laporta³⁰⁸, soprattutto nell’ambito del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE).

2.3.1 La “scuola di Firenze”

Durante gli anni Cinquanta la “scuola di Firenze” attraversava la prima fase della sua parabola trasformativa e di sintesi³⁰⁹ rispetto alle proprie posizioni pedagogico-educative, e soprattutto al

nesso problematico e organico che essa viene a stabilire tra scuola (e/o pedagogia-educazione) e società (e/o politica).³¹⁰

All’indomani della Liberazione, all’interno della cultura pedagogica, filosofica e politica dell’immediato dopoguerra, il gruppo fiorentino aveva costituito e stava maturando il proprio modello di pedagogia critica, laica e progressista attorno allo studio, all’assimilazione ed alla rielaborazione del pensiero di Dewey, ed alla ripresa critica dell’attivismo.

³⁰⁵ G. Bini, *La pedagogia attivistica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1971, pp. 55-98; F. Cambi, *La “scuola di Firenze” da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Napoli, Liguori, 1982; F. Cambi, *Sulle orme dei maestri, verso nuove frontiere*, in S. Ulivieri, F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Cultura e professionalità educative nella società complessa: l’esperienza scientifico-didattica della Facoltà di scienze della formazione di Firenze: atti del Convegno, 15-17 maggio 2008*, Firenze, Firenze university press, 2010, pp. 23-27; F. Cambi, *Un modello pedagogico ancora centrale*, in *Dossier. La scuola di Firenze: 1950-2010. Prospettive di un bilancio*, «Studi sulla formazione», 1, 2013, pp. 7-14; F. Cambi, P. Federighi, A. Mariani (a cura di), *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2015. Modelli. Metamorfosi. Figure*, Firenze, Firenze University Press, 2016.

³⁰⁶ F. Cambi, *op. cit.*, 1982, p. 27; G. Cives, *Una scuola di democrazia e laicità*, in F. Cambi, P. Federighi, A. Mariani (a cura di), *op. cit.*, p. 111.

³⁰⁷ A. Corsi, *Coèn Renato*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell’Educazione 1800-2000. Volume I (A-M)*, cit., p. 371.

³⁰⁸ H. A. Cavallera, *Laporta Raffaele*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell’Educazione 1800-2000. Volume II (L-Z)*, cit., pp. 18-19.

³⁰⁹ F. Cambi, *op. cit.*, 1982, pp. 134-154; A. Mariani, *La teoresi pedagogica della ‘scuola di Firenze’: tra diacronia e sincronia*, in F. Cambi, P. Federighi, A. Mariani (a cura di), *op. cit.*, pp. 21-31.

³¹⁰ F. Cambi, *op. cit.*, 1982, p. 139.

Nel ‘fortunato’ incontro tra Dewey e la comunità scientifica italiana³¹¹ - sebbene il pensiero deweyano non fosse una scoperta degli anni postbellici³¹² - Borghi assumeva un ruolo centrale, rappresentandone una delle voci più significative, soprattutto per quanto riguarda l’operazione di interpretazione e diffusione³¹³. Dewey aveva infatti rappresentato per Borghi l’incontro più rilevante del periodo di esilio trascorso negli Stati Uniti in seguito all’emanazione delle leggi razziali nel 1938, rimanendo poi un duraturo, anche se non rigido, punto di riferimento nel corso di tutta la sua ricerca e produzione pedagogica, filosofica e storico-educativa. Della lezione deweyana Borghi aveva apprezzato e raccolto la riflessione sviluppatasi attorno alle istanze di una pedagogia laica e democratica, come libertà, comunità, antiautoritarismo o antidogmatismo, necessarie per la realizzazione di una società più giusta, socialmente equa e caratterizzata dalla cooperazione tra gli uomini. Come indicato da Cambi il Dewey di Borghi era quello

teorico della democrazia (e non solo il Maestro dell’attivismo) e di una società democratica in costante formazione [...] un Dewey sempre politico, ma un politico della società e non del potere e del governo. Quindi un maestro autentico di democrazia, sia per pensarla, sia per attuarla.³¹⁴

In particolare, dal confronto con gli sviluppi del pensiero deweyano, Borghi sottolineava l’individuazione della cruciale dialettica educazione-società³¹⁵, approfondendola, nella sua ricerca, in direzione del nesso educazione-democrazia e poi educazione-comunità. Ne scaturiva l’elaborazione e promozione di un progetto di educazione sociale, realizzata per e attraverso una «circularità aperta e

³¹¹ L. Morgante, *Il dibattito in Italia tra laici e marxisti sulla pedagogia di Dewey dal 1945 ad oggi*, «Ricerche Pedagogiche», XXI, 86, 1988, pp. 1-26; L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Pisa, ETS, 1999; F. Cambi, M. Striano (a cura di), *John Dewey in Italia*, Napoli, Liguori, 2010; F. Cambi, *John Dewey in Italia. L’operazione de La Nuova Italia Editrice: tra traduzione, interpretazione e diffusione*, «Espacio, Tiempo Y Educación», 3(2), 2016, pp. 89-99.

³¹² G. Bini, *op. cit.*, p. 55; L. Bellatalla, *op. cit.*, p. 22.

³¹³ L. Bellatalla, (1979) *Lamberto Borghi interprete di Dewey: spunti sulla diffusione del pensiero di Dewey in Italia*, «Ricerche Pedagogiche», XII, 50, 1979, pp. 37-42; G. Tassinari (a cura di), *La pedagogia italiana nel secondo dopoguerra. Atti del Convegno in onore di Lamberto Borghi: Università di Firenze, Facoltà di magistero, 8-9 ottobre 1986*, Firenze, Le Monnier, 1987; F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Educazione, libertà, democrazia: il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi*, Napoli, Liguori, 2005; D. Sarsini, *Testi chiave della scuola di Firenze. Da Codignola agli anni Duemila*, in F. Cambi, P. Federighi, A. Mariani (a cura di), *op. cit.*, pp. 33-44.

³¹⁴ F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *op. cit.*, 2005, p. 4.

³¹⁵ L. Borghi, *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze, La nuova Italia, 1951.

costruttiva»³¹⁶ tra una scuola e una società democratiche e laiche, che coniugava sviluppo individuale libero ed autonomo e formazione sociale, in cui cioè, citando lo stesso Borghi,

la finalità sociale non trascende in essa gli individui, ma consiste negli individui medesimi, nessuno escluso.³¹⁷

Tale forma di educazione, che Borghi indicava anche come «educazione democratica»³¹⁸, veniva posta - in continuità con la visione di Dewey già da *Il mio credo pedagogico* - nei termini di «vera educazione»³¹⁹, in contrapposizione a quella di tipo autoritario, conformista, repressiva delle inclinazioni e degli interessi individuali e scoraggiante la collaborazione. Al contrario infatti di un'educazione tradizionale, l'educazione sociale, di cui Borghi si faceva esponente,

mira a dare a tutti e a ciascuno la possibilità di fornire il migliore contributo alla vita di tutti gli altri³²⁰,

poiché nella società democratica, da cui questa nasce e a cui contemporaneamente si indirizza, lo sviluppo della comunità e la valorizzazione dei suoi componenti si integrano, trovando socialità e libertà fondamento l'una nell'altra. L'educare alla libertà era tra l'altro posto da Borghi come uno dei cardini della propria ricerca a diversi livelli, fin dal fondamentale *Educazione e autorità nell'Italia moderna* del 1951.

Per realizzare gli ideali deweyani di una democrazia integrale, plurale ed aperta e di una educazione nuova diretta a formare individui liberi e capaci di esprimere pienamente le loro attitudini, Borghi aveva inoltre approfondito, ponendole come condizione, altrettante suggestioni del filosofo americano quali: «l'autonomia della scuola», «la formazione globale della personalità degli alunni» e la valorizzazione dell'apprendimento centrato sull'esperienza e integrato nel contesto sociale³²¹.

³¹⁶ G. Cives, *La lettura etico-politica della pedagogia di Dewey*, in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *op. cit.*, 2005, p. 19.

³¹⁷ L. Borghi, *L'educazione e i suoi problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1953, p. 61.

³¹⁸ *Ibid.*

³¹⁹ *Ibid.*

³²⁰ *Ibid.*

³²¹ C. Fratini, *La riflessione sulla libertà in Lamberto Borghi*, in F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *op. cit.*, 2005, p. 75.

In generale, nella proposta di una rifondazione in chiave libertaria e democratica della pedagogia - oltre l'idealismo e in dialogo con le altre scienze umane - il fronte laico della riflessione pedagogica italiana, costituito dal gruppo fiorentino, faceva di Dewey, del suo modello di scuola-laboratorio e di scuola-comunità, l'interlocutore di riferimento per ripensare e riformare la scuola, la sua cultura e la sua didattica. L'orizzonte di tale elaborazione si allargava altresì agli altri pedagogisti americani allievi di Dewey, come ad esempio Kilpatrick con il suo metodo dei progetti, più aperti verso gli aspetti cognitivi e sociali dell'apprendimento, al valore dell'interesse e della motivazione.

La teorizzazione didattica e la riflessione rispetto alle idee pedagogiche dell'attivismo si estendevano poi - arricchendolo - oltre il filone americano, attraverso l'apertura ad altre esperienze della pedagogia progressista del Novecento, come quelle di Cousinet e di Freinet. e la gestione diretta o la partecipazione a diverse sperimentazioni di scuola attiva, dalla Scuola-Città Pestalozzi al MCE ed i CEMEA.

L'analisi e la sensibilità teorica della "scuola di Firenze" in quel periodo traevano infatti ulteriori apporti dal versante francese del movimento dell'attivismo. Un punto di riferimento fu certamente Cousinet³²², di cui erano apprezzati gli studi sul bisogno essenziale di socialità da parte dell'infanzia, sulla scuola come ambiente educativo e sull'organizzazione dell'atto di insegnare-educare. In particolare, veniva sottolineata l'importanza attribuita da Cousinet: al rapporto tra socializzazione e metodo di lavoro per gruppi con la maturazione dei processi formativi e di apprendimento; alla costruzione del sapere partendo dalla valorizzazione degli interessi e dei bisogni dei bambini; all'organizzazione delle attività da parte di un maestro non più protagonista, ma guida esperta e discreta; ed infine alla necessità di un nesso positivo tra scuola e società³²³. Nell'approfondimento di quest'ultimo aspetto e specialmente «dell'esperienza democratica della scuola e della istanza di socializzazione comunitaria»³²⁴ si inseriva poi il confronto con Freinet di cui erano messe in risalto soprattutto le

³²² E. Codignola, *I nostri collaboratori, Roger Cousinet*, «Scuola e Città», 11, 5-6, 1951, p. 203; L. Borghi, *Saggi di psicologia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951; R. Coèn, *Roger Cousinet e la scuola come tirocinio di vita*, Firenze, La Nuova Italia, 1955; E. Codignola, *Le "scuole nuove" e i loro problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1959; L. Borghi, *Ricordo di Renato Coèn*, «Scuola e Città», 8, 1980, pp. 321-324.

³²³ A. Corsi, G. Genovesi (a cura di), *Roger Cousinet e Renato Coèn. Problemi dell'educazione e della scuola*, Milano, Franco Angeli, 2001.

³²⁴ F. Cambi, *op. cit.*, 1982, p. 109.

tecniche, messe a punto attraverso una continua ricerca sul campo ed intese - poiché non equivalenti a norme da rispettare rigidamente - come strumenti di cambiamento e innovazione dell'istituzione scolastica in chiave liberatrice.

Sul piano della sperimentazione infine, un polo era costituito da Scuola-Città Pestalozzi - fondata nel 1945 da Codignola insieme alla moglie Anna Maria - da cui emergeva l'idea deweyana di scuola come comunità e di comunità come modello di società, intrecciata con le istanze più lombardo radiciane³²⁵ di autoeducazione, di coesistenza dei principi di organizzazione e libertà, di cultura e spontaneità, e del ruolo ineliminabile dell'insegnante come

cooperatore intelligente e guida accorta che aiuta, seconda e indirizza lo svolgimento naturale, lo sboccio spontaneo, la liberazione delle attività più specificamente umane del discepolo³²⁶.

All'altro capo invece si sviluppava l'esperienza del gruppo della Cooperativa della Tipografia a Scuola (CTS) - nata nel 1951 e trasformata in MCE nel 1957 - ovvero del movimento di pedagogisti e insegnanti costituitosi attorno ad animatori come Giuseppe Tamagnini, Aldo Pettini, Bruno Ciari o Raffaele Laporta ed impegnati nella introduzione, sperimentazione e diffusione della pedagogia popolare e delle tecniche di Freinet³²⁷. Articolata in una serie di diversi gruppi territoriali, l'organizzazione individuava - ed esprimeva anche sulle pagine della rivista «Cooperazione Educativa» - il proprio comune impegno nella promozione del valore e dell'efficacia della cooperazione nell'azione educativa, così come nella formazione e nel lavoro degli insegnanti ed in generale nel rinnovamento della vita scolastica, oltre che nell'affermazione dell'autonomia da qualsiasi forma di ideologia. Le stesse tecniche, dal *testo libero* alla *tipografia* e la *corrispondenza interscolastica*, erano scelte non con accettazione passiva, ma come possibilità da sperimentare per trarne orientamenti per la propria azione educativa e didattica, facendo del *tâtonnement expérimental* la chiave, insieme alla cooperazione, della ricerca pedagogica del movimento.

L'esperienza di attivismo vissuta, sviluppata e diffusa dalla "scuola di Firenze" negli anni Cinquanta si dipanava pertanto lungo un orizzonte plurale e complesso,

³²⁵ G. Lombardo Radice, *Didattica viva: problemi ed esperienze*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.

³²⁶ E. Codignola e A. M. Codignola, *La Scuola-Città Pestalozzi*, Firenze, La Nuova Italia, 1962, p. 110.

³²⁷ A. Pettini, *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia: dal CTS al MCE, 1951-1957*, Milano, Emme, 1980; R. Rizzi, *Pedagogia popolare: da Célestin Freinet al MCE-FIMEM. La dimensione sociale della cooperazione educativa*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2017.

tra una varietà di personalità, modelli e stimoli, comunque indirizzati ad un'azione di rinnovamento della scuola e dei metodi di insegnamento, nella condivisa certezza che il fine più alto dell'educazione fosse rappresentato dall'ideale democratico e che per poterlo raggiungere la democrazia stessa doveva diventare mezzo del processo educativo. Tale complessità è ben riscontrabile non solo nella pratica didattica - oggetto dei capitoli successivi - concretamente agita dal maestro Malservisi, ma anche nei testi presenti nella sua biblioteca professionale. Questi ultimi rappresentano infatti una traccia preziosa che racconta molto della cultura pedagogica assorbita e maturata da Cesare nel corso della sua carriera magistrale. Nella ricca raccolta di quasi novecento opere - tra libri e riviste specializzate - acquistate e conservate dalla coppia Malservisi-Ciampi, numerosi sono i volumi legati all'incisiva formazione ricevuta all'Università di Firenze e pubblicati in quel periodo, come molti sono anche quelli degli anni successivi, ma indicatori di un aggiornamento e un approfondimento professionale elaborati nel solco della pedagogia laica e democratica³²⁸.

2.4 Educatore e insegnante precario

La formazione universitaria si intrecciava in questo stesso periodo - tra la seconda metà degli anni Cinquanta e l'inizio dei Sessanta - ai primi passi della gavetta magistrale, comune alla maggioranza dei neomaestri, durante la quale Malservisi compiva gli iniziali lavori come insegnante supplente nelle scuole elementari statali

³²⁸ T. Aymone, *Scuola dell'obbligo città operaia*, Bari, Laterza, 1972; G. Bini, *La pedagogia attivistica in Italia*, Roma Editori, Riuniti, 1977; L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951; Id., *Saggi di psicologia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951; Id., *Il metodo dei progetti*, Firenze, La Nuova Italia, 1952; Id., *L'educazione e i suoi problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1953; Id., *L'ideale educativo di John Dewey*, Firenze, La Nuova Italia, 1955; Id., *Educazione e scuola nell'Italia d'oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1958; B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Editori Riuniti, 1961; Id., *I modi dell'insegnare*, Roma, Editori Riuniti, 1972 (a cura di A. Alberti); E. Codignola, *Un esperimento di scuola attiva: la scuola-città Pestalozzi*, Firenze, La Nuova Italia, 1954; E. Codignola e A. M. Codignola, *La Scuola-Città Pestalozzi*, Firenze, La Nuova Italia, 1962; F. De Bartolomeis, *Ovide Decroly*, Firenze, La Nuova Italia, 1953; Id., *Scuola a tempo pieno*, Milano, Feltrinelli, 1972; Id., *Il colore dei pensieri e dei sentimenti. Nuove esperienze d'educazione artistica*, Firenze, La Nuova Italia, 1990; O. Decroly, *La funzione di globalizzazione e l'insegnamento*, Firenze, La Nuova Italia, 1953; J. Dewey, *Il mio credo pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia, 1954; Id., *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1954; Id., *Intelligenze creative*, Firenze, La Nuova Italia, 1957; W. H. Kilpatrick, *Educazione per una civiltà in cammino*, Firenze, La Nuova Italia, 1959; R. Laporta, *Il tempo libero dai sei agli undici anni*, Firenze, La Nuova Italia, 1968; Scuola di Barbiana, *Lettera a un professore*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967.

e maestro incaricato nei centri giovanili e ricreativi e nelle colonie di vacanza del Comune di Bologna.

Non si trattava delle prime esperienze lavorative per Malservisi, che aveva già lavorato come operaio presso lo stabilimento bolognese della Società Italiana per l'Industria degli Zuccheri durante le estati precedenti³²⁹.

Le prime esperienze come supplente si rivelarono importanti per la costruzione della sua personale identità e pratica docente, poiché rappresentavano occasioni per poter saggiare e rimodulare, con il confronto e la messa in pratica sul campo, gli stimoli ed i contenuti della formazione che stava ricevendo. Cominciava in altre parole quell'operazione, continua, di riflessione e completamento reciproci delle conoscenze teoriche e della cultura pedagogica con la pratica didattica ed educativa concretamente agita, costruendo ed affinando quelle competenze professionali³³⁰ che è possibile ritrovare nei futuri anni da maestro.

A questo processo di interazione fra saperi teorici e saperi pratici, al percorso di maturazione da insegnante principiante a professionista, facevano da sfondo lo sviluppo e le trasformazioni sociali e politiche della Bologna del secondo dopoguerra³³¹. Le caratteristiche del tessuto storico, culturale e sociale del capoluogo emiliano dell'epoca sembravano infatti ben incarnare anche la figura professionale ed umana del maestro Malservisi.

La città, insignita nel 1946 della Medaglia d'oro al Valor Militare per la Resistenza dal Presidente della Repubblica De Nicola, era uscita dal secondo conflitto mondiale prostrata dalle numerose perdite umane e dagli ingenti danni subiti dal patrimonio edilizio colpito per quasi la metà. Alla distruzione si erano aggiunte le difficoltà legate al notevole incremento della popolazione nell'area comunale, che aveva ormai raggiunto circa il mezzo milione di abitanti, con la conseguenza di pressanti problemi dal punto di vista dell'occupazione, dell'edilizia residenziale e dei servizi pubblici.

³²⁹ AMC, Libretto dell'Istituto Nazionale della Previdenza Sociale Assicurato n. 662035; Libretto del Ministero del Lavoro e della Previdenza Sociale, Ufficio regionale del Lavoro e della Massima Occupazione, Bologna, libretto di lavoro n. 28039; Libretto dell'Istituto Nazionale per l'Assicurazione contro le malattie, libretto di iscrizione n. 22108

³³⁰ M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Roma, Armando, 2006; D. A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, Franco Angeli, 2006.

³³¹ L. Baldissara, *Per una città più bella e più grande. Il governo del Comune di Bologna negli anni della ricostruzione 1945-1956*, Bologna, Il Mulino, 1994; A. Varni, *Dalla liberazione agli anni Ottanta*, in Id. (a cura di), *op. cit.*, pp. 589-630.

Ad affrontare questa grave emergenza si era trovata innanzitutto l'amministrazione comunale guidata dal Partito Comunista che - in continuità con l'esperienza precedente il fascismo e la dittatura - aveva recuperato il modello politico e culturale a forte valenza democratica, associativa e partecipativa maturato dal socialismo riformista municipale emiliano all'inizio del Novecento. Protagonista di questo peculiare processo di sviluppo e sperimentazione amministrativa - che portò alla costruzione del mito del modello di governo comunale bolognese e di Bologna come "vetrina d'Italia" - fu Giuseppe Dozza, sindaco dal 1945 per nomina del CNL e poi tramite elezioni dal 1946 fino al 1966.

Nel teso clima politico internazionale e nazionale, nel rapporto di tensione e dialettica fra centro e periferia, fra Stato governato dalla Democrazia Cristiana e amministrazione locale dallo schieramento di sinistra, Dozza era riuscito a divenire punto di riferimento per «tutti i bolognesi»³³², impostando le politiche di ricostruzione e direzione della città - dopo oltre vent'anni di assuefazione e passività - all'insegna di: autonomia, efficienza e trasparenza amministrativa; fiscalità in equilibrio tra giustizia sociale e principio del pareggio di bilancio; collaborazione con la cittadinanza e gestione allargata del bene pubblico.

In particolare dalla seconda metà degli anni Cinquanta - superata l'urgenza della ricostruzione ed iniziato il periodo di forte sviluppo economico - si era aperta una stagione di ampia progettualità soprattutto per quanto riguardava il governo della crescita impetuosa, ma spesso disorganica soprattutto nelle periferie, della città. A questa fase parteciparono oltre agli amministratori ed intellettuali di sinistra anche figure dell'opposizione, come Giuseppe Dossetti il cui *Libro bianco su Bologna* - nonostante la sconfitta elettorale contro Dozza nel 1956 - aveva anticipato nella delineazione dei quartieri la politica di decentramento avviata ufficialmente all'inizio del decennio successivo.

Anche dal punto di vista dell'amministrazione e delle politiche educative e scolastiche si assisteva in quel periodo - attraverso l'opera delle diverse personalità avvicendatesi all'Assessorato all'istruzione - ad un nuovo impulso e alla ripresa dell'innovazione pedagogico-didattica che aveva contraddistinto la città fino all'avvento del fascismo³³³.

³³² A. Varni, *op. cit.*, p. 599.

³³³ M. D'Ascenzo, *Virginia Predieri, maestra di scuola dell'infanzia nella Bologna del secondo dopoguerra*, in M. D'Ascenzo, G. Ventura (a cura di), *Dalla parte delle maestre. La stagione pedagogica di Virginia Predieri (1931-2009)*, cit., 2016, pp. 17-63.

Dopo le iniziali direzioni, tra 1945 e 1948, dei democristiani Domenico Comandini e Giovanni Elkann, e del socialista Giacomo Donati, l'incarico dell'Assessorato era stato affidato a Renato Tega³³⁴ - maestro, socialista ed antifascista aveva subito il confino a Lipari e partecipato alla Resistenza - che lo guidò per soli tre anni, riuscendo tuttavia a coniugare all'impegno per la ricostruzione materiale degli edifici scolastici un' incisiva azione nella ristrutturazione dell'Assessorato, nel rinnovamento pedagogico e didattico e nell'espansione delle istituzioni integrative e sussidiarie della scuola (educatori, scuole e doposcuola materni, colonie). Per quest'ultime, che erano rimaste a carico del Comune, nel 1951 veniva varato anche uno nuovo regolamento, a sostituzione di quelli fascisti degli anni Trenta e Quaranta, con il quale si mirava a riaffermarne - in continuità con la lunga storia bolognese già ricordata in questo capitolo - l'autonomia organizzativa, gestionale e didattica. In tal senso veniva ripreso ad esempio il contatto e la collaborazione con l'ente "Opera Montessori" per la diffusione del metodo montessoriano nelle scuole materne, ed allo stesso tempo - in virtù di una scelta di pluralità - con il Centro Didattico nazionale per la scuola materna di Brescia per quello delle sorelle Agazzi. Nel 1951 subentrava poi a Tega il comunista Giuseppe Gabelli³³⁵ che, rimasto in carica fino al 1960, ne continuò e sviluppò le linee di intervento agendo tra l'altro sull'aspetto della formazione e dell'aggiornamento degli insegnanti, per cui si giungeva nel 1955 alla possibilità di creare una Facoltà di Magistero anche presso l'Università di Bologna.

Gli anni Sessanta - su cui ci si soffermerà nel capitolo successivo - si aprivano con la nomina ad assessore del giovane Ettore Tarozzi che avrebbe diretto, attraversando i mandati di ben tre sindaci da Dozza a Fanti fino a Zangheri, l'Assessorato all'istruzione per quindici anni fino al 1975, caratterizzandolo, con la consulenza e collaborazione di molti tra i più importanti «esponenti della cultura pedagogica e psicologica all'avanguardia all'epoca»³³⁶, per l'ampiezza della progettualità e delle iniziative realizzate nell'ambito educativo e scolastico.

³³⁴ M. D'Ascenzo, *Tega Renato*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000. Volume II (L-Z)*, cit., p. 572.

³³⁵ M. D'Ascenzo, *Gabelli Giuseppe*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000. Volume I (A-K)*, cit., p. 597.

³³⁶ M. D'Ascenzo, *Dalla parte delle maestre*, cit., 2016, p. 33.

2.4.1 La Scuola Reggimentale di Bologna

In questo contesto nazionale e locale, la prima significativa esperienza educativa si presentò a Malservisi con l'incarico di maestro - tra novembre 1956 e giugno 1957 - nella Scuola Reggimentale per militari analfabeti e semianalfabeti istituita presso il 40° reggimento fanteria della Caserma "Mameli" di Bologna³³⁷.

Le scuole reggimentali³³⁸, come istituzione organizzativa e scolastica creata all'interno dell'esercito e della marina militare per insegnare a leggere e scrivere ai coscritti analfabeti, risalivano già al periodo pre-unitario ed avevano cominciato a trovare un iniziale sistematico ordinamento tra 1849 e 1858 attraverso i regolamenti emanati dal Ministro della guerra La Marmora. Dopo aver registrato, nei primi vent'anni dell'Italia unita, un forte successo in termini di diffusione e di contributo all'educazione degli adulti e alla lotta all'analfabetismo³³⁹ - tanto da stimolare uno specifico dibattito e la produzione di una pubblicistica educativa ad hoc³⁴⁰ - le scuole reggimentali venivano prima ridimensionate nel 1882 e poi sopprese nel 1892, pur sopravvivendo alcune iniziative promosse a discrezione di singoli comandanti di corpo.

A ripristinarle, dopo la loro chiusura formale, era stato - quasi vent'anni dopo - il Titolo V della legge Daneo-Credaro del 1911³⁴¹, che le faceva rientrare nell'educazione formale per gli adulti e segnava contemporaneamente un importante cambiamento. Per la prima volta infatti interveniva nella gestione delle scuole reggimentali il Ministero della Pubblica Istruzione e l'autorità militare perdeva l'esclusivo controllo sulla loro direzione. Il tasso di analfabetismo

³³⁷ AMC, Lettera di nomina da parte del Provveditorato agli studi di Bologna, prot. N. 15832 B/22 del 22 novembre 1956.

³³⁸ A. S. Catalano, *Le scuole reggimentali*, «I problemi della pedagogia», n. 4-5, 1966, pp. 654-659; A. Bonacasa, *Tornano a scuola in divisa: inchiesta sulle scuole reggimentali. Leggi, regolamenti e funzionamento delle scuole per militari in servizio, dal 1913 all'anno 1973-1974*, Palermo, Arti grafiche siciliane, 1975; P. Del Negro, *Esercito, Stato, società: saggi di storia militare*, Bologna, Cappelli, 1979; G. Mastrangelo, *Le scuole reggimentali, 1848-1913: cronaca di una forma di istruzione degli adulti nell'Italia liberale*, Roma, Ediesse, 2008; G. Della Torre, *Le scuole reggimentali di scrittura e lettura tra il Regno di Sardegna e il Regno d'Italia, 1847-1883*, «Le Carte e la Storia», 2, 2011, pp. 84-97; G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia. La Lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, SEI, 2011, pp. 28-32.

³³⁹ T. De Mauro, *Storia linguistica d'Italia dall'Unità a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2017, p. 113.

³⁴⁰ A riguardo si segnala ad esempio il contributo di Edmondo De Amicis, *Racconti militari: il libro di lettura ad uso delle scuole dell'esercito*, Milano, Treves, 1880.

³⁴¹ Con il relativo decreto attuativo R. D. 4 agosto 1913, n. 1339 *Regolamento delle scuole per i militari in servizio* (G.U. n. 219, 19 settembre 1913)

all'inizio del Novecento era ancora molto elevato³⁴² - circa metà della popolazione non sapeva leggere e scrivere - ed inoltre si poneva il problema dell'analfabetismo di ritorno, di coloro cioè che non avendo avuto occasioni per esercitarla avevano perso l'istruzione ricevuta. Nelle scuole reggimentali - di cui si sanciva l'obbligo di frequenza e in cui si inserivano insegnanti civili - si individuava, per la particolare condizione data dall'obbligatorietà della leva, una situazione favorevole per rispondere alla necessità di una scuola per adulti³⁴³.

Tale istituzione era poi rimasta attiva, senza interventi degni di nota, fin oltre la seconda guerra mondiale. Nel 1947 tra i corsi previsti dall'istituzione della scuola popolare per contrastare l'analfabetismo, ed allo stesso tempo rispondere al fenomeno della disoccupazione magistrale, figuravano anche quelli realizzati all'interno delle caserme³⁴⁴, la cui organizzazione ed il cui funzionamento erano poi precisati da una apposita circolare ministeriale del 1948³⁴⁵. Qui si davano disposizioni circa la durata dei corsi, gli esami e l'assunzione degli insegnanti, scelti dall'autorità militare sulla base di elenchi predisposti annualmente dal Provveditorato agli studi. Infine nel 1956 - proprio l'anno in cui Malservisi veniva chiamato come maestro - un'ulteriore circolare³⁴⁶ ne stabiliva il passaggio alla dipendenza del Comitato Centrale per l'Educazione Popolare presso il Ministero della Pubblica Istruzione.

Di quel particolare anno scolastico è rimasta la testimonianza di un'approfondita relazione scritta da Malservisi³⁴⁷, dalle cui pagine emerge un dettagliato quadro dell'organizzazione della scuola reggimentale a Bologna, dei suoi insegnanti e dei suoi alunni, oltre che riflessioni e considerazioni sulla funzione e sulle possibilità offerte da quella peculiare istituzione scolastica.

L'impressione di Malservisi sulla scuola reggimentale era stata quella di un'istituzione su cui in generale era riposta una scarsa fiducia, da cui non ci si

³⁴² G. Chiosso, *op. cit.*, p. 59; C. M. Cipolla, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Bologna, Il Mulino, 2002.

³⁴³ Ministero della Pubblica Istruzione, *L'istruzione primaria e popolare in Italia con speciale riguardo all'anno scolastico 1907-08*, vol. I, 1910, Relazione presentata a S.E. il Ministro della Pubblica Istruzione dal Direttore Generale per l'istruzione primaria e popolare dott. Camillo Corradini, cap. 4, pp. 95-96.

³⁴⁴ D. L. 17 dicembre 1947, n. 1599 *Istituzione della Scuola popolare contro l'analfabetismo* (G. U. Serie Generale n. 21, 27 gennaio 1948).

³⁴⁵ Circolare Ministero della Pubblica Istruzione 15 gennaio 1948, n. 159/2 (Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione, n. 10 del 1948, p. 509).

³⁴⁶ Circolare Ministero della Pubblica Istruzione 7 maggio 1956, n. 4967/10/59.

³⁴⁷ AMC, Cesare Malservisi, Relazione dattiloscritta dal titolo *Scuole reggimentali di Bologna. Bologna anno scolastico 1956-57*.

aspettava molto, ed in cui si cercava di operare come meglio si poteva in un misto tra «serietà e comprensione, onestà e generosità»³⁴⁸.

Il primo aspetto che Malservisi si era trovato ad affrontare era stata la gestione ed il controllo sui corsi e quindi della relazione con l'autorità militare. Dalle circolari che normavano le scuole reggimentali emergeva infatti uno sdoppiamento di funzioni fra cariche direttive ed ispettive scolastiche - a cui spettava la vigilanza sulla didattica - e militari - con il compito invece della sorveglianza generale sui corsi - che sfociava in un incrociarsi e sovrapporsi di competenze e controlli. Così mentre la suddivisione degli alunni all'interno dei diversi corsi attivati era lasciata agli insegnanti, che si scontravano subito con il problema delle assenze, il rispetto dell'obbligo di frequenza al contrario era oggetto di ispezione da parte delle autorità militari. Nessuna preoccupazione invece era prestata al lavoro svolto in classe, per il quale gli stessi programmi ministeriali si limitavano a fornire solo qualche indicazione o suggerimento didattico. Il risultato era quello di una vigilanza blanda, nonostante i controlli formali effettuati con molto zelo, ed inefficace nel cercare di coniugare la specificità propria della vita militare con l'attività educativa e le esigenze didattiche, lasciando all'educazione scolastica, affidata all'impegno e alla responsabilità dei singoli insegnanti, un ruolo del tutto marginale³⁴⁹.

Malservisi si soffermava dunque nella sua relazione sulle figure dei maestri operanti nella scuola reggimentale, tratteggiandone i profili e riportando le difficoltà conseguenti alla precarietà dell'incarico. Se infatti la scuola popolare era stata istituita allo scopo di rispondere al problema, ancora esistente nell'Italia del secondo dopoguerra, dell'analfabetismo fra la popolazione adulta, essa - come già ricordato - era esplicitamente pensata anche per alleviare quello della disoccupazione magistrale. Per le scuole reggimentali inoltre era specificata la preferenza

agli idonei dei corsi magistrali e a quelli forniti di titolo di studio superiore all'abilitazione magistrale (laurea)³⁵⁰,

tuttavia la nomina era soggetta a forti elementi di aleatorietà. Questa, oltre ad essere compito dell'autorità militare, era di durata annuale. Inoltre il carico complessivo

³⁴⁸ *Ivi*, p. 9.

³⁴⁹ *Ibid.*; A. S. Catalano, *op. cit.*, pp. 658-659.

³⁵⁰ Circolare Ministero della Pubblica Istruzione 15 gennaio 1948, n. 159/2.

di lavoro e la relativa modesta retribuzione costringevano alla ricerca di un altro impiego

lo stipendio, che non arriva alle ventimila lire mensili, costringe i maestri a cercare un altro lavoro, non importa molto di quale genere, purché sia possibile guadagnare qualcosa, e che lasci libere le ore serali per la scuola reggimentale³⁵¹

incidendo profondamente sulla possibilità di reclutamento di personale particolarmente qualificato e motivato e portando ad un continuo avvicinarsi di docenti³⁵²

fra gli insegnanti della scuola presso la caserma Mameli di Bologna, uno lavora nel doposcuola del Comune, un altro in una scuola privata, e uno è rappresentante di una ditta di detersivi. C'è poi chi lavora presso una ditta di autotrasporti, chi vende accendisigari di contrabbando, chi chiede ai segretari delle scuole elementari qualche giorno di supplenza e chi si prepara al concorso nelle ferrovie dello Stato.³⁵³

Si contribuiva così a creare quel clima di scarso interesse e quasi impotenza che Malservisi aveva avvertito nei primi giorni di servizio e riportato nell'introduzione del suo resoconto

nessuno ha il coraggio di chiedere una preparazione speciale per l'insegnante di queste scuole e nessun insegnante cerca di studiarne in qualche modo i problemi. Chi fa qualche altro lavoro non ne ha il tempo; chi invece avrebbe tempo lo impiega nel cercare un lavoro o nell'arrabbiarsi. Tutto quello che gli insegnanti della scuola reggimentale fanno (in realtà non è molto), lo fanno più che per un alto senso del dovere, per umana simpatia verso gli altri ragazzi più sfortunati che non hanno potuto studiare e che inoltre stanno anche facendo il servizio militare.³⁵⁴

L'azione degli insegnanti poi si inseriva e dove confrontarsi con la complessiva educazione militare, su cui Malservisi rifletteva in particolare attraverso un lungo ed approfondito esame del volume *Il buon comportamento*³⁵⁵ distribuito ai soldati con l'intento di aiutarli nell'adattamento con il nuovo ambiente e le sue regole.

³⁵¹ AMC, C. Malservisi, *Scuole reggimentali di Bologna. Bologna anno scolastico 1956-57*, p. 12.

³⁵² A. S. Catalano, *op. cit.*, pp. 656-657.

³⁵³ AMC, C. Malservisi, *Scuole reggimentali di Bologna. Bologna anno scolastico 1956-57*, p. 12.

³⁵⁴ *Ivi*, p. 16.

³⁵⁵ Ministero della difesa, Stato Maggiore dell'esercito, Ufficio addestramento e regolamenti, sezione regolamenti, *Il buon comportamento*, s.l., s.n., 195.

Malservisine operava un'azione di svelamento, dietro i toni amichevoli o addirittura scherzosi di consigli e raccomandazioni, del fine di inquadramento e livellamento più generale

si tratta di un livellamento nel senso peggiore della parola. Il patrimonio intellettuale e affettivo che ogni persona ha portato con sé vien messo in disparte, viene sostituito da una mentalità diversa, di tipo standardizzato.³⁵⁶

Oltre alle esortazioni sugli aspetti della cura e dell'ordine della persona, della divisa o delle camerate, venivano formulati veri e propri ammonimenti sul comportamento da tenere in caserma e in pubblico, con particolare enfasi sull'onore di appartenere all'esercito ed attenzione ai pericoli della politica, fino a quello verso le donne. Regole e divieti trasmessi e rafforzati anche da superiori, istruttori e cappellani finché le reclute non imparavano a non lamentarsi più

molti che nei primi giorni di scuola erano sempre pronti a discutere, a lamentarsi di ciò che ritenevano ingiusto, hanno lentamente imparato a vivere da veri soldati. Pochi riescono a rimanere se stessi fino alla fine del servizio militare.³⁵⁷

In queste pagine non è difficile scorgere oltre alle personali posizioni valoriali di Malservisi, anche il segno dell'educazione democratica, dell'educazione alla libertà, affermata dalla pedagogia fiorentina e dunque la condivisione del rifiuto di ogni forma di autoritarismo e conformismo. Anche per questo Malservisi affermava come

i problemi che si presentano nelle scuole reggimentali sono quindi diversi da quelli delle altre scuole popolari; altro è l'ambiente e soprattutto molto differente è lo stato d'animo degli alunni. Costretti, quelli delle classi inferiori (I II III) a frequentare le lezioni, stanchi per un giorno di lavoro faticoso, o annoiati per una lunga giornata passata in ozio; svogliati e sospettosi verso tutto ciò che sa di vita militare, la maggior parte di essi si presenta nei primi giorni di scuola con lo stesso atteggiamento che assumono quando si preparano a spazzare un enorme casermone, o a pulire venti grandi marmitte.³⁵⁸

³⁵⁶ AMC, C. Malservisi, *Scuole reggimentali di Bologna. Bologna anno scolastico 1956-57*, p. 26.

³⁵⁷ *Ivi*, p. 28.

³⁵⁸ *Ivi*, p. 30.

Dopo queste considerazioni lo spazio maggiore era riservato da Malservisi ai suoi studenti, giovani, praticamente a lui coetanei e provenienti in maggioranza dai borghi agricoli del Sud Italia, che dovevano frequentare la scuola reggimentale poiché

contadini, braccianti, muratori, conduttori di trattori, quasi tutti hanno conosciuto molto presto la fatica nei campi e nei cantieri. La guerra, la miseria, la morte dei genitori, la famiglia troppo numerosa li hanno chiamati al lavoro: due braccia in più, anche se non molto robuste, sono utili in certe condizioni.³⁵⁹

Cesare aveva sviluppato, attraverso la realizzazione di un questionario con la collaborazione di Renato Coèn, una piccola inchiesta fra un gruppo di alunni³⁶⁰, da cui aveva tratto interessanti dati circa la professione svolta prima di effettuare il periodo di leva, l'età in cui avevano abbandonato la scuola e cominciato a lavorare, l'ultima classe frequentata da loro e dai familiari, la tipologia di letture fatte, l'occupazione all'interno della caserma e la frequenza della scuola reggimentale. Su 70 ragazzi intervistati ben 14 (il 20%) non erano mai andati a scuola, la maggior parte aveva iniziato a lavorare tra gli 11 ed i 14 anni, e solo in 3 avevano completato il ciclo elementare fino alla V classe.

Tuttavia forse le pagine più significative sono quelle in cui Malservisi riporta direttamente brani dai temi che assegnava loro ed in cui chiedeva di raccontare della propria vita, infanzia e famiglia o del perché non erano andati a scuola. Pagine che restituiscono, oltre al dato numerico, uno spaccato sulle condizioni dell'infanzia e adolescenza che ancora riguardavano tanti giovani dell'Italia tra seconda guerra mondiale e anni Cinquanta, come ad esempio le storie di Mario o Nicola

“io da piccolo ho cominciato andare a scuola che avevo sette anni, ho cominciato a fare la prima elementare. In questo anno sono stato promosso dopo ho fatto la seconda sono stato promosso anche in terza elementare e poi non sono andato più perché ci stava dei bombardamenti aerei. Infatti non sono andato più a scuola che io avevo già dieci anni e poi di questo periodo mi è morta la mia mamma e allora col dispiacere di mia mamma il mio papà non mi ha lasciato più andare a scuola. Dopo un periodo di tempo sono andato a lavorare anche io che avevo quattordici anni in uno stabilimento di ceramiche. Io sono stato molto contento perché ho imparato a fare il trafilatore e il

³⁵⁹ *Ivi*, p. 31.

³⁶⁰ *Ivi*, pp. I-VII.

modellista e stampatore, tre mestieri sono capace di fare dopo sette anni di lavoro e dopo sono stato chiamato alle armi il giorno 7 novembre 1956 destinazione Fano.”

Mario P. operaio in una fabbrica di ceramica³⁶¹

“dunque io posso raccontare che da quando sono nato ho visto i primi guai. Che appena la buonanima di mia mamma mi ha portato alla luce, perché era malata e non aveva latte per allattarmi sono stato allattato da tante mamme. Poi sono stato tante volte ammalato e infatti fino che avevo 14 anni ero sempre secco e magro dalle malattie che avevo da piccolo.

Poi quando avevo 8 anni mia madre si è messa a letto e io ho voluto smettere di andare a scuola perché non c’era nessuno che aiutava mia madre.

Perciò sono 12 anni che non vado a scuola e mi sono dimenticato tutto. Poi quando avevo 10 anni mia madre morì e io me ne sono andato in campagna a lavorare finché mi sono cresciuto e adesso sono qua a servire l’Italia.”

Nicola M. contadino³⁶²

Quasi nessuno di loro era stato consapevole fino al periodo di leva di saper leggere e scrivere solo a stento, e per molti il solo libro letto, diversi anni prima, era stato quello di scuola

“io quando ero piccolino leggeva il libro che mi hanno dato quando andava a scuola e io non mi ricordo di quello che spiegava il libro.

Quando non ci andava alla scuola non mi ha letto perché non aveva tempo.”

Francesco R.³⁶³

La vita a cui erano abituati fuori dalla caserma unita alla generale ostilità per «ogni cosa che viene fatta sotto le armi»³⁶⁴ faceva sì inoltre che l’atteggiamento iniziale di questi ragazzi nei confronti della scuola che si trovavano a dover frequentare fosse di diffidenza o indifferenza. Come per il resto della vita militare, dopo i primi mesi Malservisi notava la diffusa tendenza ad adattarsi facendo soltanto ciò che veniva comandato e contando i giorni mancanti al congedo. Anche durante il tempo libero la mancanza di abitudine a leggere ed il divieto di occuparsi di politica si trasformavano in disinteresse verso la lettura dei giornali e l’informazione sugli avvenimenti in corso nel mondo, tanto che constatava con amarezza Cesare

³⁶¹ *Ivi*, pp. 30-31.

³⁶² *Ivi*, p. 33.

³⁶³ *Ivi*, p. 37

³⁶⁴ *Ivi*, p. 38.

al tempo della rivolta in Ungheria, e dei combattimenti presso Suez, nessuno dei ragazzi delle scuole aveva notizie di questi fatti; soltanto uno ne aveva sentito discutere da due ufficiali: pensava che la guerra fosse vicina, ma non sapeva precisamente di che cosa si trattasse.³⁶⁵

Era certamente questo aspetto omologante e reprimente gli interessi e le specificità individuali a suscitare le maggiori resistenze e critiche di Malservisi, che tuttavia, nonostante i limiti e le inefficienze, non mancava di ravvisare gli aspetti positivi e l'utilità della scuola reggimentale.

La possibilità più interessante era rappresentata per Malservisi dalla facilità tra studenti e maestro, tutti quasi coetanei, di stringere amicizia

dopo due o tre settimane, dei ragazzi di 21-22 anni che fanno un lavoro in comune, sentono il bisogno di conoscersi e diventano amici³⁶⁶

e di potersi spogliare, una volta in classe, dei diversi ruoli e compiti militari per tornare ad essere se stessi e condividere e scambiarsi racconti, vissuti ed emozioni. All'interno della scuola cambiavano anche i modi di relazionarsi

finalmente dei soldati non in fila, in silenzio, ma in circolo a chiacchierare. [...]

Alla scuola non dicono più "comandi!", ma "come stai?" e "buona sera". Qui i soldati si sentono in un posto franco all'interno della caserma, dove si può essere quelli di una volta, dove si può parlare come si fa a casa e lamentarsi delle cose che non vanno.³⁶⁷

aprendo dentro al rigido contesto della caserma uno spazio di reale rispetto e riconoscimento reciproco, realizzando in altre parole un'esperienza di «comunità democratica in un mondo autoritario»³⁶⁸. Le linee direttrici per il lavoro nella scuola reggimentale dovevano risiedere infatti per Malservisi nel rifiutare e non replicare i metodi repressivi e punitivi dell'educazione militare. In questo senso giocavano un ruolo fondamentale la valorizzazione della socialità, degli interessi e delle esperienze degli alunni oltre che una costante riflessione del maestro sul suo ruolo

³⁶⁵ *Ivi*, p. 43.

³⁶⁶ *Ivi*, p. 45.

³⁶⁷ *Ivi*, p. 46.

³⁶⁸ *Ivi*, p. 48.

e modo di comportarsi, poiché secondo Malservisi il cambiamento partiva dagli insegnanti stessi

per questo a scuola cerchiamo di trattarci in maniera umana; non ho mai detto tante volte “per favore” come in questa scuola, proprio per fare sentire la differenza fra il maestro e il tenente.³⁶⁹

Questa prima esperienza da maestro si era dimostrata dunque una “palestra” ed un importante terreno di confronto per il giovane Malservisi, non solo per affrontare diversamente il periodo di leva che svolse tra agosto 1957 e febbraio 1959 ma soprattutto per quanto riguardava gli aspetti della pratica docente legati alla gestione della classe e alla costruzione di significative situazioni di apprendimento.

2.4.2 I Centri giovanili e ricreativi ed i campeggi per ragazzi del Comune di Bologna

Tra il 1958 ed il 1959 su «Scuola e Città» veniva pubblicata, suddivisa in due articoli³⁷⁰, la relazione che Gisèle de Failly, direttrice dei CEMEA francesi, aveva tenuto l'anno prima al raduno degli istruttori di Caen in occasione del ventennale dell'associazione. de Failly esordiva con un invito che, oltre ad essere espressione della riflessione e cultura pedagogica precedentemente delineate, pareva - anche alla luce del lungo resoconto sull'esperienza nella scuola reggimentale - essere stato pienamente recepito da Malservisi

Un'azione educativa che voglia essere profonda ed efficace deve essere sicura di se stessa, deve cioè riposare su principi chiaramente espressi. [...]

La nostra azione educativa di ogni giorno è l'espressione di questi principi; ma siamo costantemente vigilanti perché si realizzi il legame tra pratica e teoria? [...] Siamo capaci di spiegare agli altri, di giustificare di fronte a noi stessi ogni nostra posizione, ogni nostra intenzione e ogni nostro intervento, o, se per caso ci avviene di dubitare della loro giustezza o della loro opportunità, siamo in grado di distinguere e di analizzare i nostri errori? Eppure soltanto attraverso questa via può esserci il progresso nel nostro lavoro.³⁷¹

³⁶⁹ *Ivi*, p. 50.

³⁷⁰ G. de Failly, *Alcuni principi che guidano l'azione dei CEMEA*, «Scuola e Città», 10, 1958, p. 343-349; Ead., *Ancora dei principi che guidano l'azione dei CEMEA*, «Scuola e Città», 3, 1959, pp. 102-104. Come già ricordato la rivista «Scuola e Città» faceva tra l'altro parte degli strumenti di formazione ed aggiornamento professionale di Malservisi.

³⁷¹ G. de Failly, *op. cit.*, «Scuola e Città», 10, 1958, p. 343.

Malservisi aveva continuato la sua gavetta come insegnante nelle istituzioni educative del Comune di Bologna ottenendo, dopo la prima supplenza nell'a.s. 1958/1959, incarichi annuali confermati anno per anno fino al 1964, quando divenne maestro di ruolo nella scuola elementare³⁷². Nel 1959 aveva prestato servizio presso due particolari iniziative comunali, i Centri ricreativi ed i campeggi marini, avviate proprio in quel periodo dall'Assessorato alla Gioventù e allo Sport - guidato da Dante Bondi - in accordo con quelli all'Assistenza - diretto da Giuseppe Beltrame - e alla Pubblica Istruzione, lasciando anche in questo caso la testimonianza scritta della sua riflessione circa la strutturazione, gli scopi ed il ruolo dell'educatore in queste istituzioni.

Soprattutto rispetto ai Centri ricreativi l'esperienza di Malservisi appariva poi peculiare. Era stato infatti incaricato presso il - fresco di inaugurazione - Centro Ricreativo Giardini Margherita³⁷³, primo dei tredici che tra 1959 e 1960 erano stati creati in varie zone della città. I Centri nascevano dall'impegno dell'amministrazione comunale nei riguardi delle giovani generazioni, i cui problemi, esigenze ed aspirazioni erano, anche a livello nazionale, centro dell'attenzione e del dibattito in diversi movimenti e scuole di pensiero. Il "problema dei giovani", di quale posto occupassero o non occupassero nella società, si rivelava come questione sociale principalmente a partire dalla situazione di disoccupazione e precarietà che interessava i più grandi, dalla mancanza di una riforma scolastica per quelli appartenenti alla fascia 11-14 anni, oltre che dalla preoccupazione rispetto all'organizzazione del tempo libero ed ai possibili effetti negativi della nascente società dei consumi. In questo quadro e nel complesso dell'azione municipale sviluppata in risposta alla progressiva crescita urbanistica e demografica della città, si inseriva dunque il progetto di decentramento organico delle attività ricreative e culturali giovanili, attraverso l'istituzione di centri rionali di incontro per la gioventù che prevedevano spazi per una biblioteca, sale per i giochi, la proiezione di film, l'ascolto di musica o l'esecuzione di piccoli concerti. Sebbene la storia del capoluogo emiliano potesse annoverare già dalla seconda metà del XIX secolo significative esperienze nel settore educativo-assistenziale per

³⁷² Archivio del personale del Comune di Bologna, Ripartizione Pubblica Istruzione, Fascicolo matricolare n. 13922, Cesare Malservisi.

³⁷³ L. Valente, M. Mencaroni, *Il Centro Ricreativo Giardini Margherita: diario di un'attività giovanile*, Bologna, s.n., 1980.

l'infanzia - come il Ricreatorio laico festivo, la Società per la protezione dei fanciulli abbandonati e maltrattati o le colonie scolastiche estive³⁷⁴ - e a ben vedere alcune delle motivazioni all'origine di tali istituzioni, tra cui il porsi come controproposta all'offerta religiosa, fossero le stesse, si trattava comunque di un'innovativa sperimentazione nel campo della ricreazione giovanile di cui Malservisi aveva potuto essere non solo testimone, ma anche attore dei passi iniziali.

Nelle pagine della sua relazione il maestro Malservisi evidenziava il carattere ancora sperimentale della fase d'avvio del Centro, per il quale non si limitava a fornire una descrizione delle attività, ma formulava concrete indicazioni di sviluppo. Nel delineare i propri suggerimenti come pure le ragioni alla base dell'istituzione di tali centri, Malservisi riprendeva e condivideva ragionamenti e proposte che in quel periodo maturavano nell'ambito della cultura pedagogica, laica e democratica, non solo degli studiosi e dei movimenti gravitanti attorno alla "scuola di Firenze", ma altresì innervante la recente Facoltà di Magistero e la sensibilità politica cittadina. Non è difficile infatti individuare nelle parole di Cesare il segno della formazione che stava completando e la continuità con le riflessioni sui temi dell'educazione popolare, del tempo libero e del gioco, o del rapporto tra educazione e nuovi mezzi di comunicazione e informazione - cinema, radio e televisione - che occupavano importanti spazi anche nelle riviste pedagogiche parte della sua preparazione professionale.

Malservisi ravvisava nel centro, e nelle esperienze simili realizzate in altre città e all'estero, un luogo favorevole alla realizzazione di un'efficace e vera educazione alla libertà, uno spazio cioè dove poter accompagnare bambini e ragazzi nella formazione della propria integrale umanità e nella conquista della propria dignità di persone, valorizzando «i loro interessi migliori, le loro qualità positive»³⁷⁵, coinvolgendoli in attività significative ed avvicinandoli al meglio della produzione culturale. Solo in questo modo, secondo il giovane maestro, si poteva contrastare

³⁷⁴ M. D'Ascenzo, *La scuola elementare nell'età liberale: il caso Bologna (1859-1911)*, cit., pp. 184-191; M. D'Ascenzo, *Tra centro e periferia. La scuola elementare a Bologna dalla Daneo-Credaro all'avvocazione statale (1911-1933)*, cit., pp. 195-218.

³⁷⁵ AMC, Cesare Malservisi, Relazione dattiloscritta dal titolo *Estate 1959, Centro Ricreativo Comune di Bologna*, Bologna, 29 ottobre 1959, p. 1. La relazione fu pubblicata anni più tardi nel già citato volume di Valente e Mencaroni edito in occasione del ventennale del Centro.

la schiavitù della moda, dei peggiori luoghi comuni, della pubblicità deteriore, della stampa diseducativa.³⁷⁶

Si trattava quindi - come suggeriva la de Failly negli articoli citati - di operare nel senso di un'educazione attiva rivolta «a ciò che v'è di più profondo nell'individuo»³⁷⁷, e pertanto costantemente impegnata nella ricerca della qualità e vigile sui falsi bisogni indotti da

un ambiente commercializzato ad oltranza ed orientato da fini interessati, da dei gusti che sono molto lontani dalle vere aspirazioni.³⁷⁸

Malservisi continuava poi affermando come azioni di questo tipo fossero necessariamente fondate su una fiducia costruita all'interno della vita collettiva, il cui valore era trasmesso ai ragazzi attraverso un educatore che non faceva pesare la propria autorità, ma organizzava le attività comuni «ascoltando con interesse i loro problemi, valutando le loro proposte»³⁷⁹.

In quest'ottica per Malservisi non esisteva una gerarchia fra attività intellettuali e fisiche ed in generale tra quelle proposte dal Centro, che anzi sosteneva non dovesse essere considerato una semplice appendice della biblioteca dei ragazzi³⁸⁰. Senza negare, da lettore accanito, il valore del libro e l'importanza dell'abitudine alla lettura per lo sviluppo cognitivo ed emozionale, Malservisi riteneva tuttavia che tali strumenti potessero essere realmente incisivi solo se integrati in un contesto di «amicizia», «contatto umano» e «attività svolta in comune»³⁸¹, poiché altrimenti «anche una ricca raccolta di volumi risulta fredda e priva di interesse»³⁸².

Passando poi alla presentazione delle diverse attività possibili offerte dal Centro, Cesare si soffermava in particolar modo sulla proiezione di film e l'uso del cinema, rifacendosi ed inserendosi nell'approfondimento che in quegli anni era condotto a riguardo, attraverso diversi saggi ed articoli apparsi su riviste nazionali e

³⁷⁶ *Ibid.*

³⁷⁷ G. de Failly, *op. cit.*, «Scuola e Città», 3, 1959, p. 102.

³⁷⁸ G. de Failly, *op. cit.*, «Scuola e Città», 10, 1958, p. 349.

³⁷⁹ Cesare Malservisi, *Relazione Centro Ricreativo Comune di Bologna*, p. 2.

³⁸⁰ Quest'ultima era stata istituita nel 1954 come sezione specializzata della biblioteca popolare ed era divenuta autonoma due anni più tardi.

³⁸¹ *Ibid.*

³⁸² *Ibid.*

straniere³⁸³. Di fronte ad una forma culturale, quella cinematografica, che in breve tempo era riuscita a conquistare un pubblico più vasto di qualsiasi altra, ed alla questione della sua influenza sui ragazzi, Malservisi condivideva l'opinione - magistralmente argomentata da Umberto Eco pochi anni dopo nel suo saggio *Apocalittici e integrati*³⁸⁴ - di chi affermava la necessità di posizioni non unilaterali, aprioristicamente condannanti o all'apposto acriticamente entusiastiche. Alle domande se fosse opportuno iniziare i giovani al cinema, in quale modo e a quale scopo, Malservisi rispondeva suggerendo una programmazione gestita ed organizzata con competenza, in grado di contribuire, attraverso una serie organica di film di qualità, alla formazione di spirito critico, di capacità di scelta e di espressione di giudizi consapevoli. Per raggiungere tale obiettivo e contrastare la passività che poteva caratterizzare la visione cinematografica, Malservisi proponeva - oltre all'elenco di precise pellicole da proiettare in cicli suddivisi in base all'età dei ragazzi - di prevedere un momento di presentazione che aiutasse

i giovani a seguire con intelligenza la proiezione e ad assistere allo spettacolo con un atteggiamento mentale non completamente passivo.³⁸⁵

Cogliendo l'influenza del cinema rispetto alla scoperta dei diversi problemi, possibilità ed esperienze della vita, ed in linea ad esempio con quanto sostenuto da Evelina Tarroni nell'ampio saggio uscito in tre parti sulle pagine di «Scuola e Città» nel 1958³⁸⁶, Malservisi attribuiva al proprio ruolo di educatore il compito di integrare, non combattere, l'efficacia del film nella globalità del processo educativo.

Un discorso analogo era poi svolto per la televisione di cui evidenziava gli aspetti diseducativi di molte trasmissioni scadenti e superficiali e la ridotta libertà di scelta - limitata al poter accettare o rifiutare ciò veniva offerto - lasciata allo spettatore, ma le cui possibilità pensava non potessero essere ignorate.

³⁸³ J. Giraud, *Comment enseigner par les moyens audiovisuels*, Paris, Nathan, 1957; R. Laporta, *Cinema ed età evolutiva*, Firenze, La Nuova Italia, 1957; J. Giraud, *L'adolescenza e il cinema*, Roma, Armando, 1958; F. Lumachi, *Un esperimento di educazione degli adulti: il Cine-club «Sarchiani» di Sancasciano Val di Pesa*, «Scuola e Città», 9, 1958, p. 300 E. Tarroni, *Cinema ed educazione popolare*, «Scuola e città», 2, p. 43; 6, pp. 215; 7-8, pp. 248, 1958; A. Santoni Rugiu, *Cinema, dramma ed educazione*, «Scuola e Città», 5, 1959, pp. 190; E. Tarroni, *L'educazione e i moderni mezzi d'informazione (cinema, radio, televisione)*, «Scuola e Città», 1, 1959.

³⁸⁴ U. Eco, *Apocalittici e integrati*, Milano, Bompiani, 1965.

³⁸⁵ Cesare Malservisi, *Relazione Centro Ricreativo Comune di Bologna*, p. 3.

³⁸⁶ E. Tarroni, *op. cit.*, 1958.

A partire da queste attività e sulla base delle strumentazioni a disposizione - tra cui un registratore - era stato realizzato il progetto di un documentario sonoro sul Centro, attraverso una serie di interviste a ragazzi, genitori ed altri utenti. Il successo riscosso e l'attiva collaborazione dimostrata dal gruppo avevano convinto Malservisi dell'opportunità di promuovere la creazione di prodotti simili, affrontando diversi argomenti inerenti la vita dei giovani frequentatori del Centro. L'aspetto collaborativo e l'attenzione agli interessi dei ragazzi venivano poi ripresi da una parte nell'organizzazione dei lavori di quotidiana pulizia e manutenzione di routine, dall'altra nella proposta di escursioni sul territorio. Come emergeva anche dall'esperienza dei CEMEA, tutti i compiti erano infatti considerati di pari dignità e come uguali momenti educativi, che spettava all'educatore saper valorizzare rimodulando costantemente il proprio intervento e contributo. Se nel primo caso si trattava dunque di motivare i ragazzi ad un'occupazione non particolarmente allettante o gradita, ma utile per maturare rispetto e responsabilità reciproci, era l'educatore a doversi mettere per primo in gioco svolgendo egli stesso le mansioni di riordino; mentre nel secondo, al contrario, occorreva partire dalle conoscenze, dalle competenze specifiche ed anche dall'entusiasmo dei ragazzi, riconoscendoli come esperti e affidando loro ruoli organizzativi nella strutturazione delle uscite. Ad esempio, Malservisi pensava che mettendo in risalto la passione dimostrata da alcuni ragazzi per l'esplorazione delle grotte bolognesi si potesse incoraggiare anche gli altri verso attività di speleologia in cui potevano convivere ricerca scientifica, avventura e impresa sportiva.

Simili analisi accompagnavano anche le osservazioni riportate da Malservisi nel suo resoconto³⁸⁷ circa l'altra significativa esperienza di quell'estate 1959, ovvero i turni svolti, tra luglio e settembre, nel campeggio per ragazzi del Comune di Bologna a Punta Marina (Ravenna), istituzione di cui si dichiarava apertamente un sostenitore

il sottoscritto appartiene alla famiglia dei fanatici della natura e dei campeggi; era a suo tempo di quelli che partivano, a piedi o in bicicletta, con lo zaino pieno di coperte e tegami, e dormiva nelle stalle, perché i soldi per la tenda non li ha mai avuti; era un appassionato dei bagni nell'acqua sporca del Reno, al Trebbio. Una istituzione del genere il sottoscritto l'ha sempre sognata ad occhi aperti;

³⁸⁷ AMC, Cesare Malservisi, Relazione dattiloscritta dal titolo *Campeggio per ragazzi del Comune di Bologna - 1959*.

ora che la vede realizzata desidera impegnarsi, tanto più che, alla passione sportiva si aggiunge in questo caso un interesse professionale.³⁸⁸

Malservisi non si limitava ad una semplice, seppur convinta, manifestazione di appoggio e fiducia nelle possibilità educative offerte da un periodo di vita di campeggio

L'occasione di vivere in una comunità semi-autonoma di giovani è qui in Italia rarissima e perciò tanto più preziosa. È l'occasione [...] per cominciare a essere meno furbi e più educati, a rispettarci fra compagni, ad apprezzare l'ordine, la pulizia, la bellezza di una giornata trascorsa all'aria aperta, giocando, camminando, di una serata passata in allegria o conversando.³⁸⁹

Egli era altresì persuaso della necessità - affinché potesse essere realmente un esperimento utile - di un serio impegno di riflessione e progettazione da parte dell'amministrazione e degli operatori coinvolti. Malservisi indicava infatti nell'inesperienza, nella mancanza di un definito programma di attività, oltre che nella confusione di direttive, i rischi maggiori per l'istituzione dei campeggi. Un monito in cui, di nuovo, era possibile ritrovare l'influenza degli studi ed il riferimento alla letteratura e cultura pedagogica coeva. Come nei CEMEA il rigore nell'organizzazione della vita collettiva, l'essere esigenti nell'osservanza - da parte di tutti - delle sue regole o la cura dell'ambiente erano assunti a principi determinanti la qualità del contesto e delle attività formative, così per Malservisi tali condizioni rendevano possibile che

le parole "Campeggio per ragazzi del Comune di Bologna" non [avessero] solo il significato di "50 ragazzi e 4 maestri che dormono al mare sotto le tende", ma [facevano] pensare ad una determinata organizzazione, ad un modo di vivere bello e diverso da quello di tutti i giorni in città non solo nelle apparenze, ma nella sostanza.³⁹⁰

Il senso di appartenenza ad una stessa comunità, che per vivere bene ha bisogno del lavoro e dell'entusiasmo di tutti i suoi membri, era infatti posto da Malservisi al centro dei ragionamenti sulla strutturazione del campeggio e delle sue attività. Nel quadro di una più generale ricerca, tra anni Cinquanta e Sessanta, di umanizzazione

³⁸⁸ *Ivi*, p. 2.

³⁸⁹ *Ivi*, p. 1.

³⁹⁰ *Ivi*, p. 3.

e democratizzazione dell'esperienza di soggiorno di vacanza e quindi dell'organizzazione istituzionale del tempo libero estivo, Malservisi riconosceva nella cooperazione e nel rispetto delle personalità e delle differenze i valori che dovevano animare l'impostazione di una vita da campeggio veramente educativa

di comune tutte le attività del campeggio dovrebbero avere il loro indirizzo educativo, nel senso migliore della parola. Ma tutto ciò inteso in uno spirito nuovo, senza pedanteria e con molto entusiasmo, spirito di avventura. Si dovrebbe cioè sentire che si è più vicini alla natura del resto dell'anno, che per un poco di tempo si può fare a meno di tante sciocche convenzioni, per vivere in un modo più sincero, e più ricco di fantasia.³⁹¹

Malservisi partecipava dunque al processo di cambiamento nel modo di pensare e gestire le colonie estive, da un modello - sperimentato nella sua infanzia - centrato sulla cura e sull'assistenza, ad uno educativo-ricreativo ed indirizzato alla socializzazione³⁹². Se nel primo, caratterizzato da un'organizzazione gerarchica ed autoritaria, gli interessi e le motivazioni individuali e la stessa esperienza comunitaria venivano soffocati da una struttura normativa e conformante, nel secondo l'intensità della vita affettiva e sociale, contenuta e prodotta dallo stare insieme, diventava risorsa per promuovere nei ragazzi autonomia, spirito di iniziativa e giudizio critico³⁹³.

Non si può fare a meno di collocare il discorso qui sviluppato da Malservisi circa la valenza educativa di collaborazione e comunità, in continuità con le riflessioni da lui avviate a seguito dell'incarico presso la scuola reggimentale, in cui poneva l'attenzione sui rischi e l'inefficacia di una convivenza coatta. Per questo motivo, per favorire cioè un'adesione e una partecipazione il più possibile libere e consapevoli e la creazione di un clima comunitario e socializzante, proponeva l'organizzazione di riunioni preparatorie con ragazzi ed educatori prima della partenza

L'ideale sarebbe riunire i ragazzi che intendono frequentare il campeggio molti giorni prima della partenza, e poter parlare direttamente a loro; aprire un dialogo, una discussione, ed esporre il programma delle attività del campeggio. Tutto questo non allo scopo di porre fino dall'inizio delle

³⁹¹ *Ivi*, p. 9.

³⁹² I. Pau-Lessi, *La colonia, il centro e il soggiorno estivo di vacanza. Cenni storici ed aspetti metodologici*, Morbio inferiore, Edizioni Cemea, 1990.

³⁹³ N. Chiappano, *Un libero campo per i giuochi e le avventure dei ragazzi*, «Scuola e Città», 2, 1958, pp. 66-67.

regole inequivocabili, utili solo per pochi “ribelli”, ma per incoraggiare i ragazzi, per cercare di farli partire già nell’atmosfera più opportuna per un campeggio educativo.³⁹⁴

In tale esperienza di vita comunitaria per Malservisi - con ancora un chiaro richiamo alla lezione diffusa dai CEMEA - si doveva situare integralmente anche il maestro, l’educatore stesso. Questi, mescolandosi e partecipando a tutte le attività e a tutti i lavori, contribuiva affinché il campo si svolgesse «senza forzature e senza trascuratezza»³⁹⁵, affinché fosse dunque autentica occasione per bambini e ragazzi di vivere pienamente, e con una ricchezza di possibilità, la loro condizione di fanciullezza e il loro processo evolutivo.

Le osservazioni, le riflessioni e le proposte che Malservisi aveva sviluppato a riguardo dei campeggi marini per ragazzi confluirono poi - insieme al contributo di altri esperti ed operatori, tra cui la moglie Francesca Ciampi - in un manuale edito dalla Lega Nazionale dei Comuni Democratici nel 1961³⁹⁶ e rivolto sia alle amministrazioni che al personale direttivo ed educativo di colonie estive. Nella pubblicazione veniva offerto in forma organica un quadro dei problemi, della funzione, delle attività e degli strumenti educativi delle colonie.

Queste due particolari esperienze, sviluppatesi nel corso dell’estate 1959 ed integrate con la partecipazione a due stage CEMEA nel 1961³⁹⁷, lasciavano certamente il segno nella costruzione dell’identità e professionalità magistrale di Malservisi, gettando le basi di quella pratica educativa non lasciata al caso, ma costruita e realizzata attraverso una costante formazione e riflessione. In particolare, queste occasioni avevano offerto poi a Malservisi l’opportuna di affinare i primi contenuti e metodi della sua personale educazione con e nella natura intesa come contesto e strumento di insegnamento ed apprendimento.

³⁹⁴ Cesare Malservisi, *Relazione Campeggio per ragazzi del Comune di Bologna - 1959*, p. 13.

³⁹⁵ *Ivi*, p. 12.

³⁹⁶ *La colonia di vacanza: manuale per gli amministratori, i direttori, gli educatori e il personale di colonia*, Roma, Lega Nazionale Comuni Democratici, 1961.

³⁹⁷ AMC, Attestato di partecipazione al “Corso con residenza di formazione di Direttori di colonie di Vacanza”, Castelluccio di Porretta Terme (BO), 31 maggio-9 giugno 1961, rilasciato da C.E.M.E.A., Delegazione di Milano, Direttrice del corso Bice Libretti Baldeschi; Attestato di partecipazione allo “Stage di Orientamento e aggiornamento per educatori”, Aritzo (NU), 7 luglio-15 luglio 1961, rilasciato da C.E.M.E.A., Delegazione di Firenze.

2.4.3 L'attività come bibliotecario nel Comune di Bologna

L'iniziale e diversificata esperienza professionale di Malservisi si concludeva con l'incarico - il più duraturo di quel periodo di gavetta - in un'altra delle nuove istituzioni avviate dal Comune di Bologna in particolare a partire dall'inizio degli anni Sessanta: le biblioteche di quartiere³⁹⁸. Queste, sorte nell'ambito del processo di decentramento politico e amministrativo che - al pari di altre grandi città italiane - stava interessando il capoluogo emiliano, rappresentavano un'importante risposta di fronte all'accrescere e differenziarsi della domanda di cultura conseguente alla scolarizzazione di massa e all'imporsi di nuove forze sociali. Tuttavia non si può dire che rappresentassero - ugualmente a quanto già indicato per centri ricreativi e colonie - un'assoluta novità nella storia amministrativa, culturale ed educativa bolognese che aveva visto, dal secondo Ottocento, il susseguirsi di diverse iniziative in favore della diffusione e dell'incremento della cultura di tutti i cittadini³⁹⁹.

Nella Bologna postunitaria la causa dell'educazione e dell'acculturazione popolare era stata accolta dalla coalizione laico-progressista e filo-democratica, in un "circolo virtuoso"⁴⁰⁰ tra l'amministrazione municipale e le libere associazioni della società civile, con il sostegno - tra l'altro - alle attività di promozione dell'istruzione istituite dalla Lega bolognese per l'istruzione del popolo, confederazione di diverse società di mutuo soccorso cittadine. Una delle iniziative più importanti avviate da quest'ultima era stata la creazione nel 1872 della Biblioteca popolare circolante, costituita dalla fusione dei fondi librari appartenenti alle singole società che la componevano e volta ad integrare le conoscenze ed i saperi impartiti attraverso le lezioni e pubbliche conferenze organizzate dalla stessa Lega. Esauritasi

³⁹⁸ Comitato civico zonale di Bologna, *I quartieri a Bologna: i centri ricreativi, le biblioteche, l'assistenza*, Bologna, Tip. SAB, 1964; V. Montanari, *La pubblica lettura a Bologna: dalla libreria Zambeccari alle biblioteche di quartiere*, «Il carrobbio», 7, 1981, pp. 305-323; M. Gori, P. Zurla, *Decentramento bibliotecario e partecipazione sociale a Bologna: un contesto per la crescita di una nuova professionalità dell'operatore culturale*, in E. Minardi (a cura di), *L'organizzazione culturale del territorio: il ruolo delle biblioteche*, Milano, Franco Angeli, 1982, pp. 339-362; A. Cionci, V. Montanari, *Per una storia delle biblioteche a Bologna*, «Il carrobbio», 12, 1986, pp. 109-122.

³⁹⁹ Oltre ai già citati volumi di M. D'Ascenzo, della stessa autrice: *Istruzione popolare e biblioteche circolanti a Bologna nel secondo Ottocento. Il caso della Lega bolognese per l'istruzione del popolo*, in Istituto Gramsci Emilia-Romagna, *Editoria e lettura a Bologna tra Ottocento e Novecento. Studi e catalogo del Fondo di storia dell'editoria dell'Istituto Gramsci Emilia-Romagna*, Bologna, Istituto Gramsci Emilia-Romagna, 1999, pp. 91-115.

⁴⁰⁰ M. D'Ascenzo, *Col libro in mano: maestri, editoria e vita scolastica tra Otto e Novecento*, cit., p. 87.

l'esperienza della Biblioteca popolare circolante, nella città dei primi anni del Novecento, guidata dalla classe politica moderato-conservatore, era stata istituita - per volontà del Direttore della Biblioteca dell'Archiginnasio Albano Sorbelli e dell'Assessore all'Istruzione Filippo Bosdari - la Biblioteca popolare comunale⁴⁰¹. L'idea era di sviluppare una biblioteca, strumento di educazione ed istruzione, che si ponesse in collegamento tra quelle scolastiche e quelle classiche, come luogo di circolazione piuttosto che semplice conservazione di cultura. Per raggiungere tale scopo ed in un'ottica «di giustizia distributiva e di equo allargamento della cultura»⁴⁰², già pochi anni dopo la sua inaugurazione nel 1909, veniva profilata dallo stesso Sorbelli e da Francesco Bonatto⁴⁰³ - maestro elementare nelle scuole comunali e collaboratore nella realizzazione della Biblioteca - la necessità di far nascere nuove sezioni, anche se più piccole, nei rioni periferici e popolari della città. Tale proposta era stata accolta dalla giunta socialista di Francesco Zanardi, che tra 1917 e 1918 dava vita ad un primo prototipo di rete decentrata urbana con l'apertura di quattro biblioteche popolari rionali (Crocetta, 1917; Zucca, 1917: San Vitale, 1917; Roveretolo, 1918)

affidate alla sorveglianza e distribuzione di un bibliotecario in orario anche serale e domenicale.⁴⁰⁴

Negli anni Venti, la crisi economica e sociale e l'avvento del fascismo avevano segnato per la Biblioteca popolare e le sue sezioni rionali un'importante battuta d'arresto. I tagli ai finanziamenti prima ed il pesante intervento del nuovo regime politico poi sulle istituzioni culturali, al fine di piegarle a strumenti di diffusione ideologica e creazione del consenso, portarono alla sostanziale fine dell'esperienza con il trasferimento nel 1929 della Biblioteca popolare nella sede di quella della Casa del Fascio inaugurata nel 1924.

Nel dopoguerra - ed in particolare negli anni Cinquanta - anche sull'onda di alcune iniziative promosse a livello nazionale come i Centri di lettura nel 1951 ed il

⁴⁰¹ L. De Franceschi, *Biblioteche e politica culturale a Bologna nella prima metà del Novecento: l'attività di Albano Sorbelli*, Milano, Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori, 1994; M. D'Ascenzo, *Tra centro e periferia. La scuola elementare a Bologna dalla Daneo-Credaro all'avocazione statale (1911-1933)*, cit., p. 151.

⁴⁰² V. Montanari, *op. cit.*, p. 311.

⁴⁰³ M. D'Ascenzo, *Bonatto Francesco Bernardo*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000. Volume I (A-K)*, cit., p. 184.

⁴⁰⁴ M. D'Ascenzo, *Tra centro e periferia. La scuola elementare a Bologna dalla Daneo-Credaro all'avocazione statale (1911-1933)*, cit., p. 196.

Servizio nazionale di lettura nel 1953, si riaccessero nell'amministrazione bolognese la riflessione ed il dibattito per il rinnovamento dei servizi bibliotecari che, nonostante la riapertura della vecchia Biblioteca popolare, richiedevano di essere adeguati alla continua trasformazione dei bisogni culturali della nuova società. Ne conseguì l'avvio di due importanti iniziative di analogo orientamento: in ambito provinciale l'istituzione nel 1958 del Consorzio provinciale di pubblica lettura; a livello cittadino la costituzione a partire dal 1960 del circuito bibliotecario decentrato.

Alla prima biblioteca aperta nel 1960 presso il Centro Comunale "Francesco Zanardi" del quartiere San Donato, erano seguite le sezioni decentrate di pubblica lettura del quartiere Marconi in via Fratelli Rosselli, di Borgo Panigale e quella di Pescarola - quartiere Lama - presso il Centro "Pizzoli". Proprio presso quest'ultima, dopo un primo servizio prestato nella sede di Fratelli Rosselli, era stato incaricato il giovane maestro Malservisi che, contribuendo fattivamente ad avviarla, ne divenne nella memoria pubblica il bibliotecario fondatore. Un ruolo che è stato ufficialmente riconosciuto nel 2014 con l'intitolazione a suo nome dell'attuale Biblioteca del quartiere Navile "Lama- Cesare Malservisi".

Cesare era stato dunque protagonista di questa prima fase di sviluppo della nuova rete bibliotecaria - caratterizzata in particolare dalla crescita quantitativa (nel 1970 le sezioni periferiche coordinate dalla nuova Biblioteca centrale di pubblica lettura erano diventate 10, poi arrivate a 16 con l'apertura dell'ultima nel 1978⁴⁰⁵) - durante la quale erano state gettate le basi per la definizione di un diverso ruolo delle biblioteche di quartiere, non solo come strumento di decentramento di servizi, ma come veri e propri luoghi di promozione e partecipazione culturale oltre che di educazione permanente e gestione collettiva del territorio. Un'elaborazione che nel 1974 - significativamente se si pensa come sia anche l'anno dei decreti delegati - avrebbe dato origine ai centri civici polivalenti, strutture in cui, nell'ottica della partecipazione dei cittadini al governo della città, si integravano attività politico-amministrative, assistenziali, ricreative e culturali.

Malservisi aveva vissuto con passione ed impegno il lavoro di organizzazione e conduzione delle biblioteche di quartiere tanto che - come ipotizzato anche dalle fonti familiari - quando nel 1962 risultò vincitore del posto di ruolo in

⁴⁰⁵ V. Montanari, *op. cit.*, p. 322.

soprannumero degli insegnanti elementari della provincia di Bologna⁴⁰⁶ e venne assegnato, con decorrenza dal 1 ottobre 1962, alla Direzione Didattica di Lizzano in Belvedere (BO) rifiutò la sede.

Non era ovviamente il principale ed unico motivo. Cesare e Francesca, che si erano sposati nell'agosto del 1960 , erano infatti da pochi mesi diventati genitori della loro prima figlia, Anna, e non intendevano trasferirsi in questa così delicata e importante fase della loro vita familiare.

⁴⁰⁶ Concorso magistrale per titoli ed esami a posti del ruolo normale e del ruolo in soprannumero bandito il 1 settembre 1961

CAPITOLO 3 - Maestro di ruolo a Bologna

Il passaggio di Malservisi da maestro comunale ad insegnante di ruolo nelle scuole elementari statali non era comunque tardato troppo, concretizzandosi due anni più tardi. Nel 1964 Malservisi - intanto diventato padre per la seconda volta con la nascita della figlia Franca - era risultato sesto vincitore del concorso statale indetto il 10 settembre 1963 ed era stato inquadrato in ruolo⁴⁰⁷, a partire dall'a. s. 1964/1965, presso la scuola "A. Grosso" nel quartiere della Bolognina, dove aveva abitato con la famiglia d'origine fino al matrimonio.

3.1 1964-1969 L'attività presso la Scuola elementare "Adelfo Grosso"

L'inizio della nuova vita magistrale non rappresentava una cesura con le esperienze vissute fino a quel momento, ma continuava ad essere profondamente calata ed intrecciata con la vivace, e prolifica di ragionamenti e progetti, stagione politica, culturale e pedagogica bolognese tratteggiata nel capitolo precedente.

In particolare, per quanto riguarda la storia della politica educativa e scolastica cittadina e gli sviluppi dell'Assessorato all'Istruzione, era cominciata l'intensa e incisiva fase del lungo mandato di Ettore Tarozzi, che si qualificò fin dai primi momenti per l'innovatività e qualità degli interventi su più livelli. Di significativo interesse e pertinenza alla ricostruzione di questa ricerca era stato nel 1962 - oltre all'istituzione nello stesso anno del Centro Pedagogico comunale per la formazione del personale delle scuole materne e di educatorio - l'avvio di una delle iniziative più celebri, ed ancora nel mito, della tradizione bolognese: i "Febbrai Pedagogici"⁴⁰⁸.

Si trattava di una serie di iniziative, convegni, incontri, seminari organizzati dall'Assessorato in varie parti della città per promuovere la riflessione a più voci sui temi dell'educazione e della scuola, avvalendosi della collaborazione di docenti universitari di varie sedi italiane [...], ma anche insegnanti, direttori didattici, famiglie, politici e personale della scuola.⁴⁰⁹

⁴⁰⁷ AMC, Lettera di nomina del Provveditorato agli Studi di Bologna, Prot. n. 10389 – B/13/b, 14 Agosto 1964.

⁴⁰⁸ Comune di Bologna: Assessorato alla Pubblica istruzione di base, 1962-1975: *Agenda del febbraio pedagogico bolognese*, Bologna, 1976; M. D'Ascenzo, *Virginia Predieri, maestra di scuola dell'infanzia nella Bologna del secondo dopoguerra*, cit.

⁴⁰⁹ M. D'Ascenzo, *Virginia Predieri, maestra di scuola dell'infanzia nella Bologna del secondo dopoguerra*, cit., p. 37.

Negli anni della decisiva riforma della scuola media unica e delle riflessioni che avrebbero portato, di lì a poco, alle altrettanto storiche leggi sulla scuola materna statale, gli asili nido ed il tempo pieno, la manifestazione del “Febbraio Pedagogico” - la cui ultima edizione sarebbe stata nel 1985 - poneva al centro dei suoi numerosi dibattiti e della sua riflessione i temi: del rinnovamento della pedagogia e delle metodologie didattiche all’insegna della lezione dell’educazione attiva; dell’edilizia scolastica per la recente scuola media; della programmazione scolastica; del rapporto tra scuola, famiglia e società e dei problemi educativi, tra cui tempo libero, gioco o educazione affettiva, che queste insieme devono affrontare⁴¹⁰. Proprio su quest’ultimo aspetto, ovvero sul nesso scuola-società, i Febbrai Pedagogici, che già dal secondo anno per la qualità dei relatori intervenuti avevano acquisito una valenza nazionale, si aprivano e coinvolgevano tutta la città, articolando con la collaborazione dei nascenti Comitati Genitori-Insegnanti (poi rinominati significativamente Comitati Scuola-Società) un organico programma di conferenze e seminari anche nei diversi quartieri. Si può dire che il risultato, ed anche il merito dell’Assessorato all’Istruzione bolognese, fu quello di fare della città una grande assemblea cittadina in cui - in anticipo rispetto alla stagione di contestazione del modello di scuola accentrata che sarebbe culminata con i decreti delegati - erano promossi il coinvolgimento e la partecipazione di tutti nel confronto e nella gestione della vita scolastica e dei servizi educativi.

3.1.1 La Scuola per genitori ed il IV Febbraio Pedagogico Bolognese

In un clima non privo di polemiche, all’interno della Giunta Comunale, tra gruppo consiliare democristiano⁴¹¹ e Assessorato all’Istruzione - contesa che ampio spazio occupava anche sulle pagine della stampa locale - ai Comitati Genitori-Insegnanti

⁴¹⁰ In particolare a seguito del primo e del secondo Febbraio Pedagogico fu realizzata una raccolta delle conferenze tenute da diversi esponenti della cultura pedagogica e psicologica del tempo oltre che rappresentanti dell’amministrazione cittadina (Alberto Albertoni, Aldo Agazzi, Lamberto Borghi, Renzo Canestrari, Francesco De Bartolomeis, Mario Gattullo, Raffaele Laporta, Bice Libretti Baldeschi, Ada Marchesini Gobetti, Luisa Levi, Lucio Lombardo Radice, Gastone Tassinari, Marcello Trentanove, Margherita Zoebeli): Centro studi dell’Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Bologna (a cura di), *Febbraio Pedagogico Bolognese. Il bambino la famiglia e la scuola*, Galeati, Imola, 1963.

⁴¹¹ Al centro dell’interpellanza presentata stava la critica non dell’iniziativa in sé, ma dell’attribuzione ai Comitati Genitori-Insegnanti di competenze che venivano giudicate prerogativa dei Consigli di Quartiere, nel quadro delle pertinenze fissate dal Consiglio Comunale per le attività decentrate.

era stata affidata l'organizzazione, nell'ambito del quarto Febbraio Pedagogico del 1965, di cicli di incontri e tavole rotonde nei quartieri della città e riguardanti argomenti di natura educativa corrispondenti agli interessi manifestati dai cittadini. Obiettivo di queste manifestazioni promuovere la conoscenza da parte delle famiglie della vita della scuola e viceversa, nell'ottica di facilitare e migliorare l'esercizio delle funzioni educative da parte di entrambe attraverso un arricchimento ed integrazione reciproci. Nonostante le tensioni nell'amministrazione locale, l'iniziativa riscosse un forte gradimento e apprezzamento generale, soprattutto nella formula dei Corsi per genitori che consentiva di instaurare proficui colloqui diretti tra genitori, figure della scuola, esponenti della ricerca pedagogica, esperti sociali, medici, psicologi, tutti coinvolti da più punti di vista nei problemi educativi.

Malservisi e sua moglie in particolare avevano partecipato attivamente, insieme ad altri insegnanti ed esperti, all'organizzazione e realizzazione del Corso per genitori avviato - dopo richiesta di autorizzazione ufficiale alla Direzione generale dell'Educazione Popolare del Ministero della Pubblica Istruzione - nel quartiere Lame⁴¹², dove abitavano e dove Francesca era maestra presso la scuola elementare "Silvani".

Il Corso - rivolto ad un gruppo di genitori che, per la configurazione socio-demografica del quartiere, erano in maggior parte operai, artigiani e contadini - consisteva di quindici lezioni, di due ore ciascuna, riguardanti diversi problemi psico-pedagogici ed igienico-sanitari:

- 1) I rapporti fra la scuola e la famiglia;
- 2) Nozioni generali di psicologia dell'età dai 6 ai 12 anni;
- 3) Rendimento scolastico e ambiente familiare;
- 4) Le anomalie del carattere;
- 5) Gli aspetti fondamentali della personalità;
- 6) Le letture dei fanciulli e degli adolescenti;
- 7) I genitori e i maestri di fronte alle curiosità "difficili" dei bambini;
- 8) Canto e disegno come espressioni dei bambini;
- 9) la scuola per l'infanzia: nuovi orientamenti;

⁴¹² AMC, *Cartella Scuola per genitori. Pescara 1965*, copia della domanda di autorizzazione indirizzata al Ministero della Pubblica Istruzione costituita da: relazione sulla sede proposta e sul gruppo cui il corso si rivolge; elenco dei docenti (M^o Bochicchio, M^o Casadio, M^a Ciampi, Dott.ssa Galvani, M^o Malservisi, Prof. Telmon, Dott. Vannuccini) e responsabile del corso (M^a Venturoli); programma del corso e durata.

- 10) Rapporti fra scuola e doposcuola;
- 11) La scuola media unica: struttura e orientamenti;
- 12) Problemi del tempo libero degli adolescenti;
- 13) L'alimentazione dei fanciulli;
- 14) L'igiene della bocca nei ragazzi;
- 15) Lezione conclusiva: l'esperienza compiuta e le prospettive per una futura attività.

Ogni incontro era caratterizzato per la modalità dialogica, il dibattito aperto, come rivela anche il discorso di apertura conservato da Malservisi fra le sue carte personali in cui era scritto ad esempio che

Bisogna chiarire che qui siamo tutti a scuola: docenti e allievi. Nessuno si siederà in cattedra con la pretesa di insegnare e basta. Veniamo a esporvi ciò che abbiamo assimilato dai nostri studi, dalla esperienza di vita nella scuola, nella professione medica ecc.

Le nostre chiacchierate non avranno un gran valore se non vi sarà da parte vostra una partecipazione sincera, attenta e anche duratura.

I fogli sui tavoli sono un invito a segnare qualche appunto per fare poi delle domande o per ricordare qualcosa che vi può sembrare importante. Quando comincerà il dialogo avrà inizio la scuola vera. Per voi e per noi.⁴¹³

Malservisi - da poco padre e maestro di ruolo - sentiva ricoprendo entrambi i ruoli di genitore ed insegnante la difficoltà di un dialogo aperto e vero, di realizzare un rapporto armonioso tra famiglia e scuola. Intervistato, in qualità di rappresentante del Comitato Genitori-Insegnanti, sull'esperienza del Febbraio Pedagogico affermava infatti

si tratta di istituire fra la scuola e le famiglie dei rapporti continuativi, di tipo comunitario e non individuale. Per questo ritengo necessario una maggiore sensibilizzazione del personale della scuola.⁴¹⁴

Nel quadro dei temi affrontati dal Corso, Malservisi - anche alla luce della sua precedente esperienza di bibliotecario nelle sezioni di lettura di quartiere e di quella che svolgeva nella biblioteca scolastica della scuola "A. Grosso" - aveva dimostrato

⁴¹³ AMC, *Cartella Scuola per genitori. Pescara 1965*, copia del discorso di apertura del Corso.

⁴¹⁴ *Febbraio pedagogico: è utile? A chi? Perché? Studiosi e genitori a colloquio con «l'Unità». Un lavoro da «pionieri», «l'Unità», 1965.*

uno speciale interesse e coinvolgimento per quello delle letture per bambini e ragazzi. Fra i documenti relativi al Corso, custoditi nel suo archivio personale e professionale, è rimasto infatti il testo che Malservisi aveva preparato per il suo intervento nell'incontro *Le letture dei fanciulli e degli adolescenti*. Ancora una volta si tratta di una fonte preziosa, che restituisce la pratica riflessiva di questo insegnante e la sua ricerca di un'educazione integrata nella società e condivisa tra scuola e famiglia.

Di fronte alla constatazione del problema - peraltro ancora attuale - del rapporto delle giovani generazioni con la lettura, Malservisi si opponeva alla superficiale e comune lamentela

i ragazzi di oggi non leggono più come una volta, hanno troppe distrazioni...Ai nostri tempi invece...⁴¹⁵

affermando come realisticamente i ragazzi invece leggessero e potessero leggere molto più di un tempo, grazie ad una maggiore produzione e diffusione editoriale ad hoc, ma soprattutto perché

per fortuna oggi i ragazzi studiano per qualche anno in più e, bene o male, a scuola qualcosa si finisce per leggere.⁴¹⁶

La questione per Malservisi si poneva piuttosto non nei termini del “se”, ma del “come” bambini e adolescenti si approcciassero ai libri ed all'attività del leggere, e del modo in cui scuola e famiglia dovessero agire per rendere la lettura momento di crescita e formazione personale

rimane comunque aperto il problema più importante: fare in modo cioè che questo aumento quantitativo di letture si trasformi in aumento di capacità intellettuali, di spirito critico, di buon gusto.⁴¹⁷

⁴¹⁵ AMC, Cartella *Scuola per genitori*. Pescara 1965, copia dell'intervento nella lezione *Le letture dei fanciulli e degli adolescenti*, p. 1.

⁴¹⁶ *Ibid.*

⁴¹⁷ *Ibid.*

Sulla base della sua esperienza e delle osservazioni che aveva potuto fare nella biblioteca di Pescarola e poi in classe, Malservisi riscontrava nei ragazzi, indipendentemente dal testo, una modalità di lettura frettolosa ed approssimativa

a dire la verità più che leggere i bambini scorrono con gli occhi le immagini e qualche parola dei libri e dei giornali.⁴¹⁸

Il rilievo di questa difficoltà, della sterilità di tale pratica di lettura, era per Malservisi occasione di riflessione sul ruolo svolto da genitori e insegnanti, sulle loro responsabilità e pratiche educative

Se giudichiamo insoddisfacente il metodo superficiale di lettura dei ragazzi, per prima cosa non dobbiamo addossare ad essi nessuna colpa. Come per ogni cosa che non ci soddisfa nei giovani, non ci rimane che recitare il mea culpa. La colpa è di tutti fuorché dei bambini. La responsabilità è solo della società adulta.

Ed è la società adulta che deve trovare il sistema per rimediare a ciò che non va.⁴¹⁹

Malservisi passava quindi ad esaminare i fattori che a scuola e a casa ostacolavano lo sviluppo della pratica del leggere ed il suo costituirsi come attività realmente educativa.

Per quanto riguarda l'ambiente scolastico, Malservisi riportava in questa sede considerazioni che aveva avuto modo di esprimere anche nelle relazioni sulla sua attività di bibliotecario della scuola indirizzate al Direttore del suo circolo didattico, Federico Domenico⁴²⁰. In particolare, Malservisi faceva notare come il compito non solo di formare nei giovani la passione per la lettura, ma anche

la capacità di servirsi di un libro con senso critico, di usarlo come documento, come strumento di lavoro e di ricerca⁴²¹

si scontrasse da una parte con il cattivo stato delle opere già in possesso della scuola,

⁴¹⁸ *Ibid.*

⁴¹⁹ *Ivi*, p. 2.

⁴²⁰ AMC, Cartella *Scuola "Grosso"*, fascicolo *Biblioteca e circolari varie*, Relazioni sulla attività svolta in qualità di bibliotecario delle scuole "A. Grosso".

⁴²¹ AMC, Cesare Malservisi, *Le letture dei fanciulli e degli adolescenti*, p. 2.

si tratta nella maggior parte di libri vecchi e sporchi e anche poco numerosi. Poco attraenti se si guardano, lo sono ancor meno se si leggono⁴²²,

dall'altra con l'insufficienza nella varietà e tipologia di quelle inviate e proposte dall'Ente Nazionale per le Biblioteche Popolari e Scolastiche (E.N.B.P.S.)

sono quasi del tutto mancanti opere di consultazione per svolgere, in particolare durante il secondo ciclo, delle ricerche abbastanza approfondite, abbondano (anche con numerose copie) opere di narrativa per ragazzi tradizionale. In particolare abbondano piccoli volumi di narrativa per il primo ciclo.⁴²³

All'inadeguatezza di biblioteche scolastiche così costituite

con biblioteche di questo tipo si ottiene un risultato quasi sicuro: la parola biblioteca diventerà antipatica come la parola libro⁴²⁴

Malservisi aggiungeva, con un'ulteriore ed impietosa analisi, l'inefficacia della maggior parte dei libri di lettura adottati nelle classi della scuola elementare. Di questi - a dimostrazione di quanto hanno fatto emergere anche i recenti studi sull'editoria scolastica⁴²⁵ - denunciava una struttura e dei contenuti ancora legati alla tradizione passata

dalla prima alla quinta l'ossatura dei libri di testo non cambia: i titoli sono uguali, i racconti sono simili [...]. Ogni anno salta fuori il raccontino sull'inverno e l'autunno, le castagne, le caldarroste, la mamma, la nostra buona maestra, il divin fanciullo, la nostra bella patria, il giorno dei morti, il risparmio, la primavera, la cicala e la formica.⁴²⁶

Dovere di maestre e maestri secondo Malservisi, che non riteneva tutta la produzione editoriale scolastica e rivolta a bambini e ragazzi scadente, era quello di partecipare alla discussione e decisione sui testi da acquistare nelle biblioteche scolastiche e cittadine e da adottare nelle classi.

⁴²² *Ivi*, p. 3.

⁴²³ AMC, Cesare Malservisi, *Relazione sulla scelta delle opere proposte dall'E.N.B.P.S. per il completamento delle biblioteche di classe*.

⁴²⁴ AMC, Cesare Malservisi, *Le letture dei fanciulli e degli adolescenti*, p. 3.

⁴²⁵ M. D'Ascenzo, *Col libro in mano. Maestri, editoria e vita scolastica tra Otto e Novecento*, cit., pp. 24-33.

⁴²⁶ AMC, Cesare Malservisi, *Le letture dei fanciulli e degli adolescenti*, p. 2.

Rivolgendosi poi all'ambiente familiare, Malservisi invitava i genitori del Corso, e come padre anche se stesso, ad un'attenzione maggiore al proprio modo di leggere e all'importanza assegnata alla lettura ed al libro in famiglia

cominciamo col metterci a leggere noi [...]. Poi dobbiamo avere la pazienza di leggere ai nostri bimbi; essi imparano da noi a parlare, e vorrebbero imparare da noi anche a leggere; l'affetto che essi hanno verso i genitori rende una favola letta ad essi più utile di cento lezioni o rimproveri.⁴²⁷

Malservisi concludeva richiamando tutti, insegnanti e genitori, a riflettere sul significato e sulla valenza più profondi della lettura, un'esperienza che affermava

Vuol dire entrare in contatto col pensiero di uomini, studiosi; avere a disposizione nuove forze, nuove idee; impadronirsi di nuove capacità; aprire orizzonti alla nostra mente.

Non è un caso che le prime rivolte operaie abbiano sempre chiesto, accanto a miglioramenti economici, anche una maggiore istruzione. [...]. La strada per una vita più libera e più giusta passa anche attraverso l'istruzione.⁴²⁸

3.1.2 L'impegno civile a più dimensioni

La riflessione sul rapporto tra scuola, famiglia e società - che sempre sostanzierà la sua professionalità docente e pratica educativa - si concretizzava in Malservisi, neo insegnante e padre, come un vero e proprio impegno civile assunto a tutto tondo, non semplicemente dentro e fuori le mura scolastiche, ma in collegamento fra le due dimensioni. La responsabilità della funzione educativa e la propria identità magistrale non si esaurivano per Malservisi nell'insegnamento delle materie svolto in classe con i propri alunni, ma riguardavano la complessità delle relazioni con gli altri contesti d'appartenenza dei bambini e la partecipazione come cittadino consapevole alla più generale vita politica e sociale. Coerentemente con la formazione ricevuta negli anni dell'università a Firenze - con la lezione di Dewey e di Borghi - Malservisi era convinto infatti che un insegnante non potesse disinteressarsi della società in cui viveva, e che allo stesso tempo occorresse promuovere e rafforzare tra genitori e famiglie una concezione di scuola come luogo di sviluppo per tutta la comunità, non solo di istruzione per i figli.

⁴²⁷ *Ivi*, p. 4.

⁴²⁸ *Ibid.*

3.1.2.1 L'impegno per una scuola libera e democratica

Pertanto Malservisi, che dimostrava di aver accolto e fatto propri gli ideali di democrazia integrale, plurale ed aperta e di formazione globale della personalità, e che era consapevole del ruolo esercitato dall'ambiente e dai rapporti sociali nei processi di apprendimento, aveva cercato fin dall'inizio della sua attività come maestro di realizzare quella collaborazione reciproca tra scuola, famiglia e comunità fondamento di un'educazione democratica e alla libertà. Non si trattava di un compito semplice. Come già indicava Borghi⁴²⁹, la promozione della scuola come luogo di incontro, collaborazione e scambio necessitava di essere sostenuta anche a livello di direzione amministrativa e didattica, e proprio nel rapporto con quest'ultima l'esordiente maestro aveva riscontrato i maggiori ostacoli.

Malservisi - il cui atteggiamento nei confronti dei superiori non voleva essere di contestazione o negazione dell'autorità, ma di dialogo e confronto - aveva vissuto un primo momento di difficoltà in occasione della sua adesione ad un movimento di protesta, sorto tra alcuni insegnanti, rispetto alla raccolta nelle scuole di soldi a favore di enti ed associazioni. La questione - che qualche anno più tardi sarebbe stata presentata anche all'attenzione del Ministro della Pubblica Istruzione Mario Ferrari Aggradi attraverso un'interrogazione parlamentare dei deputati Giorgio Bini, Liberato Bronzuto, Giorgina Levi Arian e Giulio Tedeschi⁴³⁰ - si inseriva nel generale cambiamento di paradigma che, soprattutto a partire dagli anni Cinquanta, aveva coinvolto

[in] una sinergia tra diversi processi di liberazione: liberazione dal *bisogno* e dalla povertà verso la sopravvivenza e, poi, verso il benessere, liberazione dalle *disuguaglianze* verso una giusta redistribuzione dei beni, liberazione dall'*ignoranza* verso l'istruzione e la conoscenza, liberazione dall'umiliazione verso un riconoscimento di dignità⁴³¹

il processo di sviluppo delle politiche sociali e di welfare insieme al rinnovamento dell'istruzione e delle istituzioni scolastiche. Anche grazie alla riforma

⁴²⁹ L. Borghi, *L'educazione e i suoi problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1953, p. 42-52.

⁴³⁰ Atti Parlamentari, Camera dei Deputati, V Legislatura, Discussioni - Seduta del 24 gennaio 1970, Bini, Brozuto, Levi Arian e Tedeschi, *Raccolta di denaro nelle scuole*, p. 3717.

⁴³¹ F. De Giorgi, *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*, Brescia, Editrice La Scuola, 2010, pp. 102-103.

dell'istruzione secondaria inferiore - e quindi attraverso il prolungamento del percorso comune di studi dal ciclo elementare a quello medio - si era infatti delineato e si affermava un nuovo modello di scuola come «scuola di tutti e al servizio di tutti»⁴³². Sulla base di questo principio, sancito inoltre dall'articolo 34 della Costituzione come libero accesso senza discriminazioni e gratuità dell'istruzione dell'obbligo, si fondava la contestazione ad una pratica di raccolta fondi che assumeva spesso un carattere di imposizione. Ciò che infatti veniva denunciato non era il valore in sé dell'ente o della associazione richiedente contributi, ma la pressione esercitata da una parte su ragazzi e famiglie, dall'altra sul corpo docente, con conseguenti ripercussioni sulla funzione educativa della scuola - nella direzione di una maggiore uguaglianza e formazione di spirito critico - e sulla libertà di insegnamento. In particolare, si segnalava come in alcuni casi la traduzione in obbligo, di iniziative che si riteneva dovessero essere libere e volontarie, fosse operata dai direttori didattici con esplicite allusioni sull'esito delle note di qualifica e quindi sulla carriera degli insegnanti.

Nel dicembre del 1965 - al suo secondo anno di insegnamento presso la scuola "A. Grosso" ed ancora nel periodo di prova per la conferma del passaggio alla categoria di maestro di ruolo - Malservisi era stato dunque richiamato dal Direttore didattico. Questi non solo lo aveva esortato, senza mezzi termini, ad uniformarsi alle consuetudini delle scuole della circoscrizione e ad astenersi dal discutere con i genitori di questa questione, ma gli aveva anche ordinato - da quel momento in poi - di presentare per ogni riunione che avesse inteso organizzare con le famiglie una relazione preventiva degli argomenti trattati. L'opposizione del Direttore aveva sicuramente colpito Malservisi che, giovane insegnante, si era rivolto ed aveva chiesto consiglio direttamente al suo Maestro Lamberto Borghi, il quale non aveva tardato a rispondere con una lettera di appoggio ed incoraggiamento «a continuare a percorrere la via intrapresa» in cui condannava

una pressione che interferisce colla libertà d'insegnamento e che, nei confronti della maggior parte degli insegnanti meno sicuri di sé e impegnati nelle idee, ottiene pieno successo

affermando come

⁴³² *Ivi*, p. 101.

tali continue pressioni diffondono un abito di passività, di conformismo, di “tirare a campare”, e sono non soltanto illegittime ma anche estremamente antieducative.⁴³³

Così spronato e fermamente persuaso della necessità, per formare uomini liberi e dalle mentalità non dogmatiche e conformistiche, di dialogo fra scuola e famiglia, Malservisi aveva inviato al Direttore una formale richiesta di autorizzazione per un incontro con i genitori, allegando copia dei temi che avrebbe voluto condividere con loro⁴³⁴. Malservisi intendeva in particolare confrontarsi: da un lato, sul piano del lavoro disciplinare e didattico - per il quale forniva un dettagliato schema dei contenuti affrontati secondo uno sviluppo interdisciplinare ed in collegamento con gli interessi sorti nei ragazzi - e sulle difficoltà incontrate nel suo svolgimento; dall'altro, sulla collaborazione fra scuola e famiglia per favorire e migliorare l'apprendimento. Si trattava di due temi interconnessi. Malservisi riteneva infatti che informare i genitori, discutere con loro delle scelte didattiche, delle attività e degli argomenti svolti in classe, fosse un requisito essenziale affinché a casa potessero contribuire consapevolmente ed efficacemente allo studio dei figli.

Il Direttore aveva replicato con un secco ed importante intervento di revisione, eliminando integralmente dal programma presentato da Malservisi la parte sul piano di lavoro ed ingiungendogli di trattare solo quella riguardante il ruolo dei genitori. Tale ingerenza lasciava perplesso lo stesso Borghi che, nuovamente interpellato da Malservisi e faticando a comprendere - e ad accettare - come i genitori potessero non essere messi al corrente «degli studi che [il maestro] predispone per i figli», non esitava a definirla un «intervento arbitrario»⁴³⁵.

Le resistenze e le difficoltà affrontate da Malservisi in questo inizio di carriera magistrale, e qui brevemente riassunte, facevano ovviamente parte del naturale percorso di vita personale e professionale, che è comune non solo a qualsiasi insegnante o educatore, ma in generale ad ogni uomo o donna. Tuttavia è parso interessante soffermarsi anche su queste, perché al pari di esperienze positive o di successo contribuiscono a delineare il quadro di una professionalità docente riflessiva, disposta a mettersi in discussione e consapevole della necessità, per

⁴³³ AMC, Cartella *Scuola “Grosso”*, Lettera su carta intestata dell'Università di Firenze di Lamberto Borghi a Cesare Malservisi, datata Livorno, 8 dicembre 1965.

⁴³⁴ AMC, Cartella *Scuola “Grosso”*, Lettera inviata da Cesare Malservisi al Direttore del XII Circolo, datata Bologna, 14 dicembre 1965.

⁴³⁵ AMC, Cartella *Scuola “Grosso”*, Lettera su carta intestata dell'Università di Firenze di Lamberto Borghi a Cesare Malservisi, datata Firenze, 17 gennaio 1966.

raggiungere e realizzare ideali ed obiettivi educativi complessi, di un costante confronto ed integrazione con altre figure e contesti. Malservirsi avrebbe potuto infatti “ritirarsi” nello svolgimento di una funzione educativa più “semplice”, ridotta al solo insegnamento di contenuti disciplinari. Invece la sua storia magistrale era continuata nell’impegno attivo in quella serie di movimenti e cambiamenti dal basso, che avevano preparato la strada, già diversi anni prima, alla stagione dei decreti delegati o dell’integrazione.

3.1.2.2 L’impegno per la pace in Vietnam

L’impegno per una scuola realmente democratica e aperta si univa - alla vigilia del ’68 - con la partecipazione alle globali manifestazioni pacifiste che durante l’autunno 1967 avevano dato vita, nel mondo ed in Italia, all’organizzazione di numerose marce della pace contro la guerra in Vietnam⁴³⁶.

Il conflitto in Vietnam e la sua escalation avevano catalizzato proprio in quell’anno - nel più ampio crescendo della tensione internazionale con la guerra dei sei giorni in Medio Oriente, il golpe dei colonnelli in Grecia ed il costante sfondo della minaccia atomica - l’attenzione di un’opinione pubblica molto diversificata, diventando la cartina di tornasole non solo delle aspirazioni pacifiste e delle insofferenze rispetto all’ingabbiamento imposto dalla guerra fredda, ma anche dei cambiamenti occorsi nella società dall’inizio del secondo dopoguerra. Travalicando gli antagonismi ed i confini locali, politici e strategici del conflitto, spostandosi dalla macro dimensione del contrasto tra imperialismo e movimenti di liberazione e di classe, il Vietnam veniva assunto ad espressione e simbolo delle istanze di liberazione dell’individuo sia dall’oppressione di forze autoritarie sia dall’omogeneità e dalla manipolazione culturale.

Tra i due poli opposti, ma comunque convinti della necessità della guerra da una parte come mezzo per fermare il comunismo dall’altra come risposta anticolonialista e rivoluzionaria, si affermava la voce di un movimento contrario ai

⁴³⁶ P. Ortoleva, *Saggio sui movimenti del 1968 in Europa e in America*, Roma, Editori riuniti, 1988; S. Tarrow, *Democrazia e disordine: movimenti di protesta e politica in Italia, 1965-1975*, Roma, Laterza, 1990; L. Baldissara (a cura di), *Gli anni dell’azione collettiva: per un dibattito sui movimenti politici e sociali nell’Italia degli anni ’60 e ’70*, Bologna, Clueb, 1997; E. Taviani, *L’anti-americanismo nella Sinistra italiana al tempo del Vietnam*, «Annali della Facoltà di Scienze della Formazione dell’Università di Catania», 6, 2007, pp. 165-185; L. Todaro (a cura di), *Dismantling Authoritarianism: Changes in Education across the Transition from the 1960s to 1970s*, «Espacio, Tiempo y Educación», 5, 1, 2018.

conflitti che coinvolse, dagli Stati Uniti, all'Europa occidentale e poi ad altre regioni del mondo, una varietà di gruppi del corpo sociale - dagli studenti agli educatori, insegnanti e docenti universitari, dagli intellettuali e scienziati ai medici, avvocati giornalisti, ex-veterani, fino alla gente comune - di diverso orientamento politico. In particolare, dall'intreccio di fermenti che erano nati e nascevano da contesti oltre che geograficamente, anche culturalmente lontani - dai movimenti della Nonviolenza al cattolicesimo post-conciliare⁴³⁷ o alla controcultura underground americana - si apriva la strada a un nuovo repertorio, rispetto ai canoni tradizionali e consolidati, di forme di protesta e dissenso civile: fiaccolate, veglie, scioperi della fame e marce.

Al grande raduno pacifista del 21 ottobre 1967 presso il Lincoln Memorial di Washington e successiva marcia verso il Pentagono negli Stati Uniti, seguirono manifestazioni simili in tutto il mondo ed anche in Italia, dove la mobilitazione pacifista e antimilitarista raggiunse uno dei suoi momenti più alti con la "Marcia da Nord a Sud per il Vietnam e per la pace"⁴³⁸ organizzata da un comitato presieduto da Danilo Dolci. La marcia, partita il 4 novembre da Milano e conclusasi il 29 dello stesso mese davanti a Montecitorio a Roma, aveva attraversato l'Italia in 25 tappe - tra cui una da Bologna a Marzabotto - mobilitando migliaia di persone nella richiesta al governo di prendere le distanze dall'intervento militare americano in Vietnam.

Nella forma della marcia, Dolci⁴³⁹ e già Aldo Capitini⁴⁴⁰ - promotore della prima "Marcia Perugia-Assisi per la pace e la fratellanza tra i popoli" il 24 settembre 1961 - individuavano lo strumento ideale per un'apertura e accomunamento dal basso di tutte le forze sociali, per diffondere il messaggio della nonviolenza tra tutta la società e renderla consapevole dei valori della pace, della cooperazione e del dialogo⁴⁴¹. L'opposizione assoluta alla guerra assumeva per Capitini e Dolci - tra

⁴³⁷ Giovanni XXIII, Lettera enciclica *Pacem in terris*, 11 aprile 1963; Paolo VI, Lettera enciclica *Mense maio*, 29 aprile 1965; Id., Lettera enciclica *Christi Matri*, 15 settembre 1966; Id., Lettera enciclica *Populorum progressio*, 26 marzo 1967.

⁴³⁸ Fondazione Archivio Audiovisivo del Movimento Operaio e Democratico (AAMOD), Filmoteca e Videoteca, Unitefilm, Film e programmi realizzati, F. Taviani, *Dal nord e dal sud per il Vietnam*, 1968. Ultima consultazione 02/03/2017 in <https://www.aamod.it>.

⁴³⁹ D. Dolci, *Inventare il futuro*, Bari, Laterza, 1968.

⁴⁴⁰ A. Capitini (a cura di), *In cammino per la pace. Documenti e testimonianze sulla Marcia Perugia-Assisi*, Torino, Einaudi, 1962.

⁴⁴¹ R. Farnè *La scuola di Irene: pace e guerra in educazione*, Scandicci, La Nuova Italia, 1989; T. Pironi, *La pedagogia del nuovo di Aldo Capitini. Tra religione ed etica laica*, Bologna, Clueb, 1991; E. Butturini, *La pace giusta testimoni e maestri tra '800 e '900*, Verona, Mazziana, 2004; C. Foppa Pedretti, *Spirito profetico*

le voci più autorevoli di quella pedagogia antiautoritaria ed emancipativa con cui Malservisi era entrato a contatto dai tempi dell'Università - il carattere di un impegno politico e sociale, ed innanzitutto educativo. L'idea di pace si concretizzava infatti nella stretta interconnessione tra educazione alla cittadinanza e alla democrazia ed educazione alla pace, nella direzione della promozione dello sviluppo, dell'autodeterminazione e della libertà di ogni singolo individuo, oltre che della partecipazione e della gestione diffusa del potere - omnicrazia - tra tutta la collettività. L'invito ad un'autentica educazione alla pace si rivolgeva poi alla globalità dei percorsi formativi, e pertanto anche alla scuola, nella convinzione che quest'ultima non potesse rimanere estranea alle questioni ed alle vicende della società⁴⁴². Un'azione educativa così ampia e complessa richiedeva, per essere efficace

di assumere le responsabilità di scelte in primo luogo etiche e politiche, che impongono di rinunciare a sicurezze basate sull'autoritarismo, in vista di un cambiamento⁴⁴³

poiché, riprendendo le parole dello stesso Dolci

la pace che amiamo e dobbiamo realizzare non è dunque tranquillità, quiete, assenza di sensibilità, evitare i conflitti necessari, assenza di impegno, paura del nuovo, ma capacità di rinnovarsi, costruire, lottare e vincere in modo nuovo: è salute, pienezza di vita [...], modo diverso di esistere.⁴⁴⁴

A Bologna, in cui la marcia organizzata da Dolci insieme ad Andrea Gaggero ed Ernesto Treccani era passata il 10 novembre 1967, le iniziative - dibattiti, conferenze, comizi e manifestazioni - a favore della pace avevano cominciato a susseguirsi, articolandosi tra la comunità cittadina, già dall'anno precedente⁴⁴⁵. Nell'ultimo biennio inoltre la città aveva vissuto un profondo cambiamento nella dialettica tra amministrazione civica locale di sinistra e istituzione ecclesiastica

ed educazione in Aldo Capitini : prospettive filosofiche, religiose e pedagogiche del post-umanesimo e della compresenza, Milano, Vita e pensiero, 2005; A. Martellini, *Fiori nei cannoni: nonviolenza e antimilitarismo nell'Italia del Novecento*, Roma, Donzelli, 2006; M. Catarci, *Il pensiero disarmato: la pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, Torino, EGA, 2007; G. Barone, *Danilo Dolci, una rivoluzione non violenta. La vita e l'opera di uomo di pace*, Milano, Altraeconomia, 2010; M. Gecchele, P. Dal Toso (a cura di), *Educazione democratica per una pace giusta*, Roma, Armando, 2010.

⁴⁴² A. Capitini, *Educazione aperta*, tomo I, Firenze, La Nuova Italia, 1967.

⁴⁴³ M. Catarci, *op. cit.*, p. 104.

⁴⁴⁴ D. Dolci, *op. cit.*, p. 84.

⁴⁴⁵ V. Galetti, *Bologna, città di pace*, Bologna, Arte stampe, 1968.

aprendo la strada ad un rapporto sensibilmente diverso anche sul tema della pace e dell'opposizione alla guerra in Vietnam⁴⁴⁶. Il 1967 ad esempio si chiudeva, il 22 dicembre, con la consegna ufficiale al sindaco Guido Fanti ed al consiglio comunale del messaggio di Papa Paolo VI per l'istituzione del 1 gennaio come Giornata mondiale della pace da parte dell'Arcivescovo Giacomo Lercaro, che proprio in occasione di quella prima giornata della pace avrebbe pronunciato la sua storica omelia contro la guerra in Vietnam⁴⁴⁷. Infine appare interessante notare come la questione dell'educazione alla pace e alla democrazia attraverso la famiglia, la scuola e la società fosse stato, tra gli altri, uno degli argomenti trattati nel corso delle tavole rotonde organizzate dai Consigli di Quartiere e dai Comitati Scuola-Società nell'ambito del V Febbraio Pedagogico del 1966⁴⁴⁸.

In questo contesto di mobilitazione nazionale e di partecipazione della cittadinanza bolognese all'impegno contro la guerra, Malsersivi - che aveva anche preso parte alla tappa bolognese ed a quella conclusiva a Roma della Marcia per il Vietnam - aveva promosso, insieme ad un gruppo di giovani pacifisti, l'organizzazione di una veglia di 48 ore, il 24 e 25 dicembre, attorno ad un albero di Natale spoglio collocato in piazza Maggiore. La manifestazione, intitolata *Testimonianza per la pace*, riprendeva motivi e finalità del Movimento internazionale della riconciliazione e del Comitato romano per la pace e la libertà del Vietnam di cui era segretario Gaggero, che ne faceva esplicito riferimento nella sua lettera del 30 dicembre 1967 rivolta ad amici, sostenitori e collaboratori e sintetizzante le diverse azioni intraprese ovunque in Italia

I "marciatori" sono stati ovunque molto attivi, mantenendo vivo l'impegno della marcia. [...] a Bologna Sandro, Renata, Francesco, Antonio e suo fratello, Cesare e sua moglie hanno innalzato un albero bruciato a Piazza Maggiore, vegliando 48 ore con altri amici, mentre altri giravano per Bologna con cartelli e distribuendo volantini.⁴⁴⁹

⁴⁴⁶ G. Battelli, Lercaro, Dossetti, la pace e il Vietnam «1 gennaio 1968», in N. Buonasorte (a cura di), *Araldo del Vangelo: studi sull'episcopato e sull'archivio di Giacomo Lercaro a Bologna, 1952-1968*, Bologna, Il Mulino, 2004, pp. 185-287.

⁴⁴⁷ Testo e audio originale dell'omelia sono disponibili sul sito internet dedicato a Giuseppe Dossetti. Ultima consultazione 02/03/2017 in <http://www.dossetti.eu/>.

⁴⁴⁸ 1962-1975: *Agenda del febbraio pedagogico bolognese*, cit.

⁴⁴⁹ AMC, Fascicolo *Vietnam*, Lettera di Andrea Gaggero, datata Roma, 30 dicembre 1967.

Malservisi, in rappresentanza del gruppo, aveva inviato formale richiesta di autorizzazione alla veglia al Sindaco Fanti, alla Giunta municipale ed al Questore⁴⁵⁰ nella quale illustrava modalità, significato e contenuti della manifestazione, attraverso cui si intendeva dare testimonianza dei problemi riguardanti la pace, la guerra, la fame e lo sviluppo civile dei popoli.

Convocato ufficialmente in questura dal Capo di Pubblica Sicurezza Vittorio Padovani il 21 dicembre⁴⁵¹, Malservisi veniva formalmente diffidato «sotto comminatoria dei provvedimenti di legge»⁴⁵² dall'organizzare e tenere la riunione. Ufficialmente, come riportato dal verbale dell'incontro, la richiesta non era stata accolta

per motivi di ordine pubblico e di pubblica viabilità, connessi alla particolare ubicazione del luogo prescelto ed alla concomitanza della massima festività dell'anno. A tali motivi si aggiunge la necessità di non sottrarre alla pubblica disponibilità la principale piazza della città, che costituisce anche il tradizionale punto di incontro e di ritrovo della cittadinanza.⁴⁵³

Tuttavia, le fonti familiari restituiscono la testimonianza di una contrarietà comunicata a Malservisi che andava oltre le difficoltà prettamente logistiche, ed era piuttosto espressione di diffidenza e insofferenza verso una forma di protesta che non si riteneva opportuna per un insegnante e per un genitore.

All'origine dell'impegno di Malservisi però - anche in questo caso - stava proprio l'essere maestro e padre, con la nascita dell'ultimo figlio Gianni, di tre bambini. Si trattava infatti di un impegno pedagogico, slegato da qualsiasi appartenenza o disciplina di partito, ed indirizzato - come chiarivano anche i volantini distribuiti

⁴⁵⁰ AMC, Fascicolo *Vietnam*, Copia della lettera di Cesare Malservisi indirizzata al Sindaco Fanti ed al Questore della provincia di Bologna, datata Bologna, 15 febbraio 1967. Alla lettera era allegato anche il contenuto dei cartelli che sarebbero stati disposti attorno all'albero: *"Perché siamo qui? Non siamo tanto forti per fermare la guerra, ma nel Vietnam si uccide, nel Vietnam si muore, e non possiamo fare conto di non saperlo"*; *"Non basta commemorare i morti di ieri, bisogna impedire che altri muoiano"*; *"La guerra nel Vietnam: bombe e napalm sui bimbi vietnamiti e bimbi americani orfani"*; *"Abbiamo bisogno di opace: Vietnam, Grecia, Bolivia, Portogallo, Angola, Medio Oriente"*; *"Siamo con quanti nel mondo e nella stessa America lottano per la pace"*; *"Ogni giorno: per la guerra 300 miliardi mentre muoiono 15mila persone in conseguenza della fame"*; *"Vietnam-morte Vietnam-morte Vietnam-morte"*.

⁴⁵¹ AMC, Fascicolo *Vietnam*, Lettera su carta intestata della Questura di Bologna, n. 500 Gab, del Capo di Gabinetto Vittorio Padovani, datata Bologna, 18 dicembre 1967.

⁴⁵² AMC, Fascicolo *Vietnam*, Copia del verbale n. 011789 Gab., sottoscritto da Cesare Malservisi e dal Commissario Capo di Pubblica Sicurezza Vittorio Padovani.

⁴⁵³ *Ibid.*

durante la veglia, spostata da Piazza Maggiore alla perpendicolare Via Dè Pignattari adiacente la Basilica di San Petronio -

all'edificazione di una società che non sia negatrice dell'uomo, ma al servizio del suo libero sviluppo.⁴⁵⁴

3.1.3 Un soggiorno-scuola in montagna

L'intreccio di impegno civile e di impegno educativo - istanza che aveva sostanziato non solo la riflessione e l'azione dei maestri e della cultura pedagogica prossimi a Malservisi, ma ancor prima lo stesso orizzonte di riferimento di tali studiosi e scuole di pensiero - qualificava dunque anche l'agire e la professionalità docente del maestro bolognese. Malservisi condivideva, ponendolo a fondamento della propria pratica educativa e didattica, l'assunto di una scuola che non poteva restare distaccata dal dinamismo e dai problemi della vita reale e della società, ma al contrario doveva essere parte attiva dei discorsi e dei processi di cambiamento e sviluppo democratico. La sua esperienza, in questo senso, può contribuire a rivelare come i grandi ragionamenti e dibattiti teorici portati avanti dagli esponenti e dai movimenti più illustri del rinnovamento pedagogico, educativo e scolastico si traducessero e declinassero nella realtà quotidiana dei maestri e delle maestre del tempo.

Nel 1969, dieci anni dopo l'esperienza di educatore nei campeggi marini del Comune di Bologna, e al suo ultimo anno scolastico presso la scuola "A. Grosso", Malservisi proponeva e realizzava - non senza qualche fatica iniziale - la sperimentazione di una settimana di soggiorno-scuola in montagna con la sua classe V^a. All'origine della proposta di Malservisi è possibile individuare - lungi dal volerne fare un moderno Rousseau⁴⁵⁵ o Freinet⁴⁵⁶, ma piuttosto un maestro che aveva letto, studiato e fatto propri questi ed altri autori - quel rapporto complesso e critico nei confronti della società da una parte e dell'ambiente naturale dall'altra. La questione dell'interrelazione tra condizioni ambientali e formazione, soprattutto di fronte alle possibili derive autoritarie ed omologanti della società, continuava a

⁴⁵⁴ AMC, Fascicolo *Vietnam*, Volantino ciclostilato.

⁴⁵⁵ J. J. Rousseau, *Emilio*, Bari, Laterza, 1967.

⁴⁵⁶ C. Freinet, E. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, Firenze, La Nuova Italia, 1955; C. Freinet, *Saggio di psicologia sensibile applicata all'educazione*, Firenze, Le Monnier, 1972.

presentarsi come leitmotiv della riflessione pedagogica e come problema educativo. L'idea di integrare alla routine scolastica in classe un periodo trascorso in un contesto diverso e naturale non era certamente nuova, ma - coerentemente con l'impegno per un'autentica educazione alla democrazia, alla libertà e alla pace, e per una scuola di tutti - rappresentava per Malservisi una possibilità, diversa ed innovativa, per realizzare quel legame tra scuola e vita, tra educazione e società, in grado di promuovere lo sviluppo di pensiero critico ed autonomo, di personalità creative ed intelligenti, di futuri cittadini individualmente e cooperativamente consapevoli e attivi. Si trattava in altre parole anche per Malservisi di rompere con la metodologia didattica tradizionale e con processi educativi basati sull'imposizione e l'esecuzione di compiti che abituavano all'obbedienza passiva, e di realizzare all'opposto quella didattica viva - lombardo radicana⁴⁵⁷ - incentrata sul vivere insieme, alunni e maestro, esperienze significative, stimolanti apprendimento e socialità. Compito e ruolo dell'insegnante era dunque quello di farsi guida, organizzatore e mediatore di ambienti e strumenti che permettessero ai bambini di sperimentare attivamente occasioni di sviluppo, democrazia e cooperazione per poi viverne genuinamente altre.

La classe di Malservisi - come accade per la maggior parte delle classi e quindi come è sperimentato dalla maggior parte degli insegnanti e degli educatori⁴⁵⁸ - non era composta da una maggioranza di alunni "modello" anzi, come indicato dallo stesso nella relazione al Direttore didattico sulle ragioni e sull'organizzazione del soggiorno, ben 18 bambini su 24 si dimostravano «in ritardo sul normale curriculum scolastico»⁴⁵⁹. Proprio per questi, con attenzione e rispetto alle loro esigenze e al loro futuro ed in un'ottica di scuola come diritto per tutti, era necessario secondo Malservisi individuare dei percorsi e modalità didattici nuovi.

Inoltre, anche sulla base dell'incontro preparatorio svolto con i genitori ed il medico scolastico, emergeva l'esigenza di interrompere e cambiare alcune dannose

⁴⁵⁷ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Palermo, Sandron, 1923.

⁴⁵⁸ C. Freinet, E. Freinet, *op. cit.*, 1955, p. 9: *Vi sono gli alunni modello, precisi, ordinate, attenti, diligenti, I quali costituiscono l'elemento d'ordine e d'equilibrio della comunità scolastica. Curiosi ed avidi dinanzi ad ogni novità, essi hanno già compreso prima ancora che sia terminata la spiegazione; senza sforzo, come giocando, la loro mente afferra prontamente e registra ogni cognizione loro offerta.*

La maggioranza degli alunni è costituita da quella media anonima che si trova a metà strada tra l'intelligenza e l'inerzia mentale: visi inespressivi o incostanti, capelli alla diavola, vestiti eterogenei, e, sotto quella bizzarria esteriore, spiriti di volta in volta sfuggenti o curiosi, attaccabrighe in cerca di zuffe.

⁴⁵⁹ AMC, Cartella Scuola "Grosso", fascicolo Scuola in montagna 1969, Relazione al Direttore.

abitudini riguardanti le ore di riposo ed una corretta alimentazione che incidevano negativamente sull'impegno scolastico

molti ragazzi affermano di non poter dormire se prima non hanno assistito agli spettacoli televisivi fino a sera inoltrata, con conseguente riposo notturno turbato e sonnolenza durante le ore di impegno al mattino.

Molti ragazzi si alzano all'ultimo momento, facendo colazioni affrettate, insufficienti, con le conseguenze ormai note.⁴⁶⁰

Infine, il tentativo di condurre «una sana vita comunitaria»⁴⁶¹ attraverso giornate trascorse all'aria aperta ed organizzate in attività di ricerca e di studio in gruppo contribuiva per Malservisi da una parte a sollecitare nei bambini senso di partecipazione e responsabilità alla vita in comune, dall'altra ad integrare efficacemente tempo di studio e tempo di gioco e

dimostrare che è possibile studiare senza esaurirsi, condurre una vita all'aperto intensa senza danneggiare il rendimento scolastico.⁴⁶²

L'organizzazione del soggiorno-scuola in montagna - svolto nella frazione di Vidiciatico del Comune di Lizzano in Belvedere, paese sull'Appennino bolognese, dal 26 marzo al 3 aprile del 1969 - era stata meticolosa. Nella cura dei diversi aspetti organizzativi oltre che didattici - come in altre occasioni - è possibile individuare un tratto distintivo della professionalità docente di Malservisi, ed anche uno strumento da lui adottato per dare a progetti e attività maggiori probabilità di essere compresi, accolti e condivisi. La settimana in montagna era stata dunque pianificata tenendo conto, oltre agli aspetti più propriamente educativi, di quelli riguardanti la copertura finanziaria ed assicurativa, l'assistenza sanitaria e quella morale, in modo da garantire la partecipazione di tutta la classe.

Il programma di lavoro della giornata tipo riprendeva una strutturazione di massima già sperimentata ai tempi dei campeggi estivi, con l'opportuno inserimento delle attività di studio in alternanza a quelle all'aperto, in cui ogni momento - compreso quello della sveglia - assumeva una forte valenza educativa e formativa poiché occasione di vita comunitaria e condivisa dall'intero gruppo, insegnante compreso.

⁴⁶⁰ *Ibid.*

⁴⁶¹ *Ibid.*

⁴⁶² *Ibid.*

7.30	Sveglia
7.30-8.30	Pulizia personale e riordino delle stanze
8.30-9.00	Colazione
9.00-10.00	Studio
10.00-12.00	Vita all'aperto
12.30	Pranzo
13.30-14.30	Attività di riposo (lettura, corrispondenza)
14.30-16.30.	Passeggiata in gruppo
16.30-18.30	Studio
19.00	Cena
20.00-21.00	Giochi, canti
21.30	Riposo ⁴⁶³

Anche il risveglio al suono di un canto suonato dal maestro, la responsabilità comune nella pulizia delle stanze o i pasti consumati insieme contribuivano a trasmettere, in ugual misura e non in modo astratto, il valore del saper vivere insieme, a costruire un senso di benessere e a stabilire un clima di gruppo unito, in continuità con il resto della giornata. Le prime ore del mattino - quelle più fredde - erano dedicate al lavoro collettivo in gran parte ispirato e suggerito dalla vita del soggiorno in montagna, come lo studio delle carte per le passeggiate ed i percorsi da compiere o i calcoli sulle spese che avrebbe dovuto compiere. Le passeggiate - come restituito anche dalla lezione freinetiana - erano il punto di partenza di una didattica diversa e di un diverso rapporto tra maestro ed alunni. Da una parte il lavoro scolastico e lo studio beneficiavano delle numerose scoperte e suggestioni che un ambiente naturale offriva a dei bambini di città, dall'altra le lezioni in mezzo alla natura permettevano al maestro di entrare ancor più in sintonia, facendone delle risorse per l'apprendimento, con gli interessi ed il patrimonio di esperienze e conoscenze degli alunni. Le ore del tardo pomeriggio erano poi dedicate allo studio individuale, permettendo così al maestro di dedicarsi, attraverso una guida ed attenzione mirata, ai diversi bisogni o curiosità manifestate. Infine senza l'elemento distraente della televisione, particolare cura era riservata anche al gioco serale come momento di completamento della vita comunitaria sperimentata lungo il corso della giornata e dell'avventura vissuta all'aria aperta, di cui venivano così recuperate e

⁴⁶³ *Ibid.*

sottolineate oltre alla dimensione sociale anche quelle espressive, emotiva ed affettiva.

La cronaca di quella particolare esperienza di scuola era diventata, al rientro in classe, oggetto di un giornalino contenente i brani redatti dai bambini durante la settimana accompagnati dai disegni del maestro.

3.2 1969-1974 L'attività presso la Scuola elementare "Antonio Silvani"

Dall'a. s. 1969/1970 Malservisi aveva ottenuto, per sua stessa richiesta, il trasferimento⁴⁶⁴ presso la scuola elementare "A. Silvani", nella zona Pescarola del quartiere Lama dove viveva, ed in cui la moglie Francesca Ciampi era già una degli insegnanti. Per la coppia di maestri la scelta di vita, familiare e professionale, di abitare ed insegnare nello stesso territorio e nella stessa comunità accompagnava ed era parte di quel continuum tra impegno civile ed educativo che li vedeva entrambi partecipi e protagonisti della ricca ed innovativa stagione di fermenti, per una scuola e una società democratiche e libere, che stava animando la storia politica, culturale e pedagogica della Bologna e dell'Italia di quegli anni. Vivere lo stesso contesto significava infatti per Malservisi e sua moglie - convinti che il proprio modo di insegnare non potesse prescindere dalla quotidianità sperimentata dai bambini - poter conoscere e capire più profondamente i meccanismi e le problematiche dell'ambiente di vita degli alunni, e realizzare dunque una scuola che fosse per quest'ultimi strumento di comprensione ed intervento sulla realtà.

Dei cinque anni come maestro nella scuola "A. Silvani", dove Malservisi avrebbe concluso la sua esperienza come maestro in città, sono stati conservati alcuni piani di lavoro attraverso i quali - nell'intreccio con altre particolari fonti come i quaderni degli alunni, i giornalini scolastici e una tesi di laurea in Pedagogia che due studentesse della Facoltà di Magistero di Bologna svolsero sotto la supervisione del Professor Augusto Palmonari⁴⁶⁵ - è possibile entrare nel vivo della sua pratica didattica e ricavarne l'orizzonte teorico di riferimento. A riguardo - soprattutto nel panorama del più ampio rinnovamento pedagogico bolognese di quegli anni - particolarmente importante e significativa appare in Malservisi e nel suo agire

⁴⁶⁴ AMC, Lettera di trasferimento, Prot. n. 696/B/5, 28 Giugno 1969, Direzione Didattica di Bologna XII Circolo, Direttore Didattico Traversari.

⁴⁶⁵ AMC, O. Cortesi, M. L. Liverzani, *Una esperienza di scuola non tradizionale*, tesi di laurea in Pedagogia, Facoltà di Magistero, Università degli Studi di Bologna, a. a. 1971-1972, relatore A. Palmonari.

didattico costantemente connesso ad una gestione sociale, partecipata e condivisa del processo educativo e scolastico, l'influenza del pensiero e del lavoro di Bruno Ciari, che insieme alla moglie Francesca aveva conosciuto a Certaldo, e quindi dell'innovativa esperienza e ricerca del Movimento di Cooperazione Educativa⁴⁶⁶. Carismatica figura di maestro, partigiano ed Assessore alla Pubblica Istruzione nel Comune di Certaldo (FI), Ciari era stato chiamato nel 1966 a dirigere le istituzioni educative del comune dall'Assessore Tarozzi, con l'obiettivo di qualificare ancor più in direzione di avanguardia ed esemplarità l'esperienza bolognese. Durante gli intensi - seppur brevi a causa della morte prematura nel 1970 - anni del suo incarico a Bologna, Ciari era infatti stato uno dei protagonisti più importanti della dinamica stagione di impegno pedagogico-didattico e politico-sociale della città, contribuendo a diffondere tra gli insegnanti e nelle scuole bolognesi quella

più ampia e complessa 'pedagogia popolare' che intendeva realizzare una mediazione tra scuola attiva e democratica deweyanamente intesa - partecipazione attiva, collaborazione tra soggetti diversi, confronto costante - ed emancipazione dei ceti subalterni di matrice gramsciana, in una dialettica politica e culturale sempre in fieri, in cui i ceti operai soprattutto non erano intesi come puri destinatari della scuola del potere borghese ma promotori di una scuola di massa partecipata e di qualità.⁴⁶⁷

I temi, le sperimentazioni e la metodologia promosse e diffuse nell'ambito del MCE non rappresentavano tuttavia una novità per Malservisi, ma anzi una prospettiva didattica e pedagogica con la quale era entrato in contatto già dai tempi della sua formazione universitaria, ed in cui riconosceva una sintonia e condivisione di impegno per una scuola e società nuove. Infatti nonostante avesse scelto di non essere formalmente legato a nessun partito o movimento -consapevolmente e coerentemente con i propri ideali di libertà, autonomia e rifiuto per qualsiasi forma di inquadramento in rigidi confini di appartenenza - Malservisi aveva costruito e maturato il proprio personale insegnamento accogliendo quel modello di "scuola sociale" e "scuola laboratorio" elaborato da Dewey e da Freinet. Un modello di scuola - certamente appreso anche dall'interpretazione e lettura che di questi autori

⁴⁶⁶ G. Bonomi, O. Righi (a cura di), *Una stagione pedagogica con Bruno Ciari*, Bologna, il Mulino, 1982; E. Catarsi, A. Spini (a cura di), *L'esperienza educativa e politica di Bruno Ciari*; M. D'Ascenzo, *Virginia Predieri, maestra di scuola dell'infanzia nella Bologna del secondo dopoguerra*, cit., pp. 39-55.

⁴⁶⁷ M. D'Ascenzo, *Virginia Predieri, maestra di scuola dell'infanzia nella Bologna del secondo dopoguerra*, cit., p. 52.

era stata operata e diffusa dalla cultura pedagogica italiana del tempo - dove si comincia a pensare, discutere, sperimentare e progettare, dove si può ampliare il proprio orizzonte e quello del proprio gruppo sociale, dove ciascuno è messo nella posizione di essere libero, di dare il meglio di sé e di essere padrone di se stesso.

3.2.1 La pratica didattica nelle pieghe della storia

Al fine di restituire la pratica didattica di Malservisi ci si avvarrà qui nello specifico - anche se non in modo esclusivo - di due piani annuali di lavoro stesi da Malservisi rispettivamente per l'a. s. 1969/1970⁴⁶⁸, relativo alla classe prima, e per l'a. s. 1971/1972⁴⁶⁹, per la classe terza. Si tratta infatti di due anni particolari: il primo di Malservisi nella scuola elementare "A. Silvani", ed un anno che fu oggetto di osservazione da parte di due tirocinanti, la cui tesi di laurea diventa oggi un'eccezionale testimonianza storica coeva. D'altra parte lo stesso Malservisi, negli anni successivi⁴⁷⁰, rinviava a quanto elaborato ed espresso in quei primi piani, a dimostrazione di una pratica didattica adottata e continuata, con i dovuti adattamenti, nel corso del tempo

varrebbe la pena riunire il materiale elaborato e considerarlo come un unico lavoro, da modificare dove necessario, da rivedere, da completare.⁴⁷¹

Preliminarmente all'analisi sembra inoltre opportuno offrire alcune brevi precisazioni riguardanti in generale lo strumento del piano di lavoro così come inteso e costruito da Malservisi.

Innanzitutto, per il maestro bolognese la stesura stessa di un approfondito e meditato Piano di lavoro - indicato già come compito degli insegnanti nei Programmi ministeriali per la scuola elementare del 1945 nati con il contributo di

⁴⁶⁸ AMC, Cartella *Piani di lavoro*, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, Scuola Silvani, Classe I, a. s. 1969/1970.

⁴⁶⁹ AMC, Cartella *Piani di lavoro*, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, Scuola Silvani, Classe III, a. s. 1971/1972.

⁴⁷⁰ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1971/1972, p. 1: *Per quanto riguarda il metodo di lavoro nella lingua, nella aritmetica, nelle tecniche espressive non linguistiche, nelle attività fisiche rimando ai piani di lavoro dei due precedenti anni scolastici.*

⁴⁷¹ AMC, Cartella *Piani di lavoro*, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, Scuola di Savazza, Classe I e IV, a. s. 1977/1978, p. 1.

Washburne⁴⁷² e mantenuto nei Programmi Ermini del 1955⁴⁷³ - contribuiva ad introdurre, in una scuola chiusa e ancora basata sulle divisioni, gli elementi per una comunità scolastica rinnovata, costruita sulla socializzazione e sulla cooperazione⁴⁷⁴. Infatti, il Piano di lavoro - sulle cui finalità il maestro bolognese si interrogò più volte - per Malservisi non si limitava ad essere una formalità burocratica o una mera comunicazione fra maestro e direttore didattico, ma si rivelava e continuò a rivelarsi per tutta la sua carriera un'importante occasione di riflessione e terreno di confronto. Malservisi dimostrava in altre parole di condividere la valenza educativa - sottolineata da Freinet⁴⁷⁵ e poi ripresa dal MCE - di un piano di lavoro inteso non come schema astratto, fisso e pertanto limitante, ma come strumento per creare e sviluppare «un'atmosfera di comunità»⁴⁷⁶ ed organizzare il lavoro in classe «senza che ne venga fuori confusione e anarchia»⁴⁷⁷, poiché come affermava Ciari

nessuno pensi che realizzare un'educazione di tipo nuovo significhi abbandonare i ragazzi a se stessi, alla mitica "spontaneità"⁴⁷⁸

ed ancora

non sembri a qualcuno che calchiamo troppo la mano sulla necessità di organizzare, prevedere, limitando in tal modo la libertà e la spontaneità. Il maestro che cura molto l'organizzazione del lavoro non limita che la confusione, la dispersione. Proprio il fatto di preparare strumenti e materiali,

⁴⁷² Decreto Luogotenenziale 24 maggio 1945, n. 459. (GU Serie Generale n.100 del 21-08-1945 - Suppl. Ordinario): *L'unità dell'insegnamento, che sta alla base di questi programmi, e la necessità, da parte dell'insegnante, di svolgere la sua opera in rapporto alle reali condizioni della scolaresca e alle esigenze locali, non hanno consigliato la formulazione di un orario ufficiale delle lezioni. Ciò non toglie che l'insegnante debba seguire un piano di lavoro e formulare un orario settimanale e giornaliero delle lezioni stesse. Nella preparazione di tale piano, e soprattutto nelle inevitabili varianti suggerite dalle circostanze, gli alunni potranno esercitare il diritto d'iniziativa, che consiste nella libertà di proporre al maestro lo svolgimento di particolari argomenti o attività in rapporto a loro reali e sentite esigenze. Così ad esempio un gruppo di alunni potrà prospettare il desiderio di svolgere una determinata attività manuale o di organizzare una data ricerca, provocando in tal modo la revisione del piano di lavoro.*

⁴⁷³ Decreto del Presidente della Repubblica 14 giugno 1955, n. 503 Programmi didattici per la scuola primaria. (GU Serie Generale n.146 del 27-06-1955): *Spetta naturalmente all'insegnante, in base alle accertate possibilità dei singoli alunni, di formulare un suo personale piano di lavoro, distribuito nel tempo, che egli potrà eventualmente aggiornare alla luce di una sempre più approfondita conoscenza della scolaresca.*

⁴⁷⁴ R. Fornaca, *La pedagogia e la didattica per la scuola e nella scuola*, in G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990, p. 343.

⁴⁷⁵ C. Freinet, *Le mie tecniche*, Firenze, La Nuova Italia, 1969, pp. 63-69.

⁴⁷⁶ B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, edizioni dell'asino, 2012, p. 237.

⁴⁷⁷ *Ibid.*

⁴⁷⁸ *Ibid.*

grafici e piani [...] rende possibile la libertà; dovunque, per deficienza di previsione e di ordine, l'attività si spezza e il ragazzo rimane in balia di se stesso, la libertà e la spontaneità corrono i più seri pericoli. I ragazzi s'impediscono l'un l'altro di fare alcunché, nasce il chiasso, vengono meno le condizioni per produrre e creare.⁴⁷⁹

Il Piano di lavoro diventava inoltre strumento cruciale della professionalità riflessiva di Malservisi, per esplicitare il proprio progetto educativo e didattico ed i suoi riferimenti pedagogici, per chiarire - a sé e agli altri - il collegamento tra l'ideale di scuola che intendeva perseguire e le strategie per realizzarlo. Una riflessività che emerge con forza anche a partire dalle stesse domande che il maestro bolognese si poneva

è possibile tentare di educare in vista di una società di uomini liberi?⁴⁸⁰

O

che tipo di scuola? Perché?⁴⁸¹

in risposta

ad una società ogni giorno più disumanizzante, dove il senso della vita umana va smarrendosi, sottoposta a spinte formidabili verso il conformismo acritico, lo spirito competitivo, l'irreggimentazione⁴⁸²

Malservisi, richiamando direttamente i modelli pedagogici ed educativi dei Maestri incontrati e studiati nel corso della sua formazione, identificava nella scuola la possibilità di un luogo, di un centro, di incontro e collaborazione tra insegnanti, famiglie e società per formare uomini liberi «dalla serie di condizionamenti che li opprimono»⁴⁸³, dalle «mentalità non dogmatiche»⁴⁸⁴, in grado di realizzare se stessi, e allo stesso tempo partecipare e dare il proprio contributo allo sviluppo della comunità. La scelta delle tecniche didattiche doveva quindi, per Malservisi, essere

⁴⁷⁹ *Ivi*, p. 241.

⁴⁸⁰ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1969/1970, p. 7.

⁴⁸¹ AMC, Cartella *Piani di lavoro*, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, Scuola Silvani, Classe II, a. s. 1970/1971, p. 10.

⁴⁸² *Ibid.*

⁴⁸³ *Ibid.*

⁴⁸⁴ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1969/1970, p. 7.

operata in coerenza e funzione di questi motivi ideali e caratterizzanti il lavoro educativo.

Infine, i piani di lavoro stesi da Malservisi nel corso della sua attività magistrale presentano una strutturazione in linea di massima simile, una sorta di indice ricorrente, attraverso cui è possibile individuare i nuclei tematici da lui sviluppati ed approfonditi:

- 1) composizione e situazione della classe, delle famiglie ed del contesto socio-ambientale in cui vivevano e a cui appartenevano i suoi alunni;
- 2) problematiche inerenti il sistema scolastico ed i rapporti tra scuola, famiglie e società;
- 3) organizzazione delle attività;
- 4) linee programmatiche di lavoro riguardanti i diversi insegnamenti disciplinari e significato pedagogico-educativo delle metodologie, tecniche e strumenti della didattica adottati caso per caso.

3.2.1.1 La classe ed il suo contesto socio-ambientale

Come osservato anche dalle due tirocinanti che seguirono l'anno scolastico 1971/1972 nella classe di Malservisi⁴⁸⁵, la composizione del gruppo di alunni riproduceva le caratteristiche demografiche, sociali e culturali del quartiere Lama in cui si trovava la scuola.

In particolare il quartiere, che comprendendo anche diverse e ampie zone ancora rurali, costituiva uno dei più estesi della città e si trovava per vincoli geografici ed infrastrutturali (confini delimitati dal fiume Reno, dalle linee e dai raccordi ferroviari oltre che dalla tangenziale) in un certo senso separato dal centro cittadino, stava vivendo in quegli anni una profonda ristrutturazione urbanistica e sociale con la realizzazione di diversi complessi di edilizia popolare. Il quartiere si caratterizzava dunque per la compresenza di antiche costruzioni contadine, per la maggior parte - date le loro precarie condizioni⁴⁸⁶ - abitate da immigrati giunti da diverse regioni italiane e alla loro prima sistemazione nella città di Bologna, e di nuove aree di insediamento sorte lungo le principali strade di collegamento con il centro, meta dello spostamento dalle campagne a zone più industrializzate. La

⁴⁸⁵ AMC, O. Cortesi, M. L. Liverzani, *op. cit.*, pp. 18-31.

⁴⁸⁶ Cfr. AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1971/1972, p. 4: *infami agglomerati di abitazioni prive di servizi, antigienici*.

popolazione, che rispecchiava questa forte e duplice mobilità, era pertanto in prevalenza di origine immigrata ed era occupata per lo più nel settore dell'industria e dell'edilizia, mentre scarsa era la percentuale di quella appartenente al ramo impiegatizio e commerciale. Tale distribuzione emergeva anche dai dati riportati da Malservisi rispetto al numero dei suoi alunni e alla professione svolta dai genitori⁴⁸⁷, che per oltre la metà erano operai.

Malservisi, descrivendo la composizione della classe ed offrendone - oltre all'indicazione sulla professione dei genitori - altri dati riguardanti l'età dei bambini, la precedente esperienza scolastica, la provenienza geografica ed il genere, ne esplicitava anche le principali difficoltà. Queste, al primo anno, riguardavano soprattutto la delicata situazione dei bambini istituzionalizzati ed ospiti dell'Istituto delle Suore Missionarie del Lavoro che descriveva così:

si tratta di bambini per la maggior parte con difficili condizioni familiari (a volte addirittura tragiche) o di casi in cui la famiglia ha richiesto l'aiuto dell'istituto perché il bimbo incontra difficoltà nel lavoro scolastico.⁴⁸⁸

Parole che rivelavano la generale tendenza ad inserire nelle numerose classi differenziali e scuole speciali esistenti anche bambini e ragazzi senza una reale condizione di disabilità, ma in situazione di svantaggio socio-culturale o con problemi di disciplina scolastica. Successivamente, invece, si era fatta via via più evidente la fatica sperimentata dagli alunni di recente immigrazione. In entrambe le situazioni l'aspetto di criticità, e dunque il terreno su cui secondo Malservisi occorreva lavorare e riflettere, era connesso al processo di inclusione: alla necessità, da una parte, di saper leggere ed adattarsi ai nuovi contesti sociali, culturali ed anche scolastici; ed al rischio, dall'altra, di un'assimilazione cieca e sopprimente il patrimonio culturale d'origine, la spontaneità e l'originalità individuale. Per quanto riguarda il primo gruppo, Malservisi osservava come l'esperienza di comunità chiusa vissuta dai bambini nell'Istituto finisse per interferire sulle possibilità di costruire e vivere altri significativi legami e sviluppare sempre più complesse competenze relazionali e sociali. Rispetto al secondo invece il maestro riscontrava

⁴⁸⁷ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1969/1970, p. 1; AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1971/1972, p. 2. In particolare il 58% dei genitori erano operai, il 18% agricoltori, il 12% commercianti ed un altro 12% impiegati.

⁴⁸⁸ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1969/1970, p. 3.

il verificarsi di due diverse situazioni - comunque a suo giudizio problematiche - conseguenza di altrettanto diversi esiti e fasi del percorso migratorio delle famiglie e relative aspettative o ambizioni. Soprattutto nei casi di interi nuclei familiari impossibilitati, per la mancanza di lavoro o altre gravi condizioni, a risiedere ulteriormente nel paese d'origine e pertanto costretti ad una "fuga in blocco" o in quello di famiglie al periodo iniziale di vita a Bologna ed insediate nelle zone più marginali e precarie del quartiere, tanto da costituire dei «veri e propri ghetti»⁴⁸⁹, l'assistenza pubblica offerta dall'amministrazione comunale era motivo sufficiente di soddisfazione

in questi casi il figlio che va a scuola è un ragazzo "sistemato", cioè una persona in meno da sfamare. Il problema di come si trova il ragazzo non si pone.⁴⁹⁰

Differente invece era il caso dei bambini le cui famiglie, «con sacrifici notevoli», erano riuscite «a fare il salto ed uscire dal ghetto» e «a raggiungere un decoroso livello di vita»⁴⁹¹. In queste circostanze all'opposto i ragazzi erano spinti, anche in modo ossessivo, ad impegnarsi negli studi

«facciamo i sacrifici per questo figliolo, perché non debba fare la vita che facciamo noi». Per questo il bimbo viene mandato a scuola con la cartella nuova, il vestito in ordine e gli viene comprata anche l'Enciclopedia a rate.⁴⁹²

tanto che una volta cominciata la scuola si apriva per loro un periodo trascorso quasi completamente all'interno delle istituzioni scolastiche. Spesso inoltre, notava Malservisi, l'aspirazione ad un inserimento il più possibile aderente e funzionale alla vita nella nuova realtà sociale portava i genitori - nella convinzione «di agire nel modo migliore»⁴⁹³ - ad eliminare, dal loro modo di interagire e relazionarsi con i figli, l'uso del

linguaggio degli affetti, dei sentimenti, dei ricordi, delle favole, delle poesie, delle ninnenanne, del lavoro nei paesi di origine.⁴⁹⁴

⁴⁸⁹ AMC, O. Cortesi, M. L. Liverzani, *op. cit.*, p. 36.

⁴⁹⁰ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1971/1972, p. 4.

⁴⁹¹ *Ibid.*

⁴⁹² *Ibid.*

⁴⁹³ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1971/1972, p. 5.

⁴⁹⁴ *Ibid.*

Il risultato era quello di una perdita di patrimonio culturale che non veniva più trasmesso e di ripercussioni negative - nonostante gli intenti - sulle possibilità di sviluppo di personalità originali ed autentiche. Come facevano infatti emergere le due studentesse tirocinanti nella loro tesi

al momento della scolarizzazione, anche nel caso di una scuola che valorizzi il patrimonio culturale d'origine, la situazione di questo ragazzo è difficile perché, anche con tutti gli stimoli possibili, egli ha poco di proprio ed originale da esprimere. Quando invece il ragazzo ha vissuto l'infanzia nel paese nativo e ne ha assimilato i modi di vita può riproporli in modo del tutto spontaneo e sereno in questa scuola che gli dà spazio e possibilità di manifestarsi.⁴⁹⁵

Questi erano i gruppi di alunni che avevano maggiori probabilità e anzi non di rado si trovavano, rispetto agli altri, a vivere situazioni di emarginazione e selezione scolastica. Una realtà che Malservisi non esitava a definire «palesamente ingiusta»⁴⁹⁶ ed alla quale ampiissimo e ripetuto spazio dedicava nelle sue riflessioni e nei suoi piani di lavoro. La questione della selezione estensiva ed intensiva anche attraverso l'uso della bocciatura e del voto era in quegli anni, soprattutto a seguito dell'impatto di *Lettera a una professoressa*, tema cruciale nel dibattito pedagogico e politico italiano e nella pratica docente di Malservisi, che proprio facendo esplicito riferimento a Don Milani ed ai ragazzi della scuola di Barbiana affermava

con ragazzi diversi, facevano notare i ragazzi della scuola di Don Milani, l'obiettività può anche essere ingiusta.⁴⁹⁷

La classe affidata a Malservisi in particolare - proprio in virtù della sua peculiare sensibilità ed impegno nella ricerca di una via diversa che puntasse al recupero dei ragazzi in difficoltà - aveva finito per raccogliere gran parte degli alunni ripetenti degli anni precedenti: ben 9 studenti su 26 infatti erano stati bocciati

con giudizio freddamente e a volte falsamente obiettivo [...]: il bimbo non segue il ritmo della classe, il lavoro in generale vien ritardato, anche gli altri hanno diritto di proseguire, di andare avanti, non possiamo sempre sacrificare i migliori...⁴⁹⁸

⁴⁹⁵ AMC, O. Cortesi, M. L. Liverzani, *op. cit.*, p. 40.

⁴⁹⁶ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1971/1972, p. 8.

⁴⁹⁷ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1969/1970, p. 5.

⁴⁹⁸ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1971/1972, p. 5.

Nella pratica della bocciatura agita con troppa frequenza e leggerezza Malservisi individuava un fallimento del lavoro educativo ed una complicità della classe docente verso un'istituzione scolastica chiusa ed elitaria. Il maestro non accettava infatti giustificazioni relative alle

condizioni disagiate o addirittura impossibili, senza strumenti didattici, in ambienti malsani o non idonei⁴⁹⁹

in cui potevano, spesso, trovarsi ad operare molti insegnanti, poiché ricordava con forza

[è] nostro dovere cercare di elevare le condizioni culturali della famiglia, impegnarsi per una maggiore giustizia sociale e intanto ritenere il ragazzo a noi affidato come una persona che va innanzitutto rispettata e quindi non scacciata ed umiliata.⁵⁰⁰

Anche per questo motivo Malservisi era convinto dell'ineludibile necessità di realizzare stretti rapporti di collaborazione tra scuola, famiglia e comunità

senza una seria collaborazione si corre il rischio di annullare reciprocamente il lavoro svolto da ciascuno assieme ai ragazzi⁵⁰¹

che proponeva di organizzare secondo una strutturazione a più livelli: incontri collettivi a cadenza settimanale per discutere di problemi comuni (ad esempio appunto il tema della valutazione, ma anche la scelta delle tecniche didattiche), colloqui privati per situazioni particolari o questioni riservate, e una visita presso tutte le famiglie⁵⁰². La visita alle abitazioni dei bambini aveva il duplice intento di creare o rafforzare «più caldi rapporti umani»⁵⁰³ fra gli alunni e le loro famiglie con la scuola, e di avere migliore conoscenza e quindi maggiore consapevolezza dell'ambiente e della vita familiare dei bambini.

⁴⁹⁹ *Ivi*, p. 9.

⁵⁰⁰ *Ivi*, p. 10.

⁵⁰¹ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1970/1971, p. 7.

⁵⁰² AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1969/1970, p. 4.

⁵⁰³ *Ibid.*

Non sembra irrilevante a riguardo ricordare come il tema di un'educazione condivisa, partecipata e cogestita da scuola e famiglia, già emerso con forza nell'attività e riflessione professionale di Malservisi, si presentasse in quel momento con ancor più pregnanza e significatività: erano infatti gli anni alla vigilia del 1974 e dunque dei decreti delegati.

3.2.1.2 L'organizzazione delle attività

Individuata e dichiarata la direzione del proprio lavoro educativo all'interno dell'istituzione scolastica, ovvero «la formazione di personalità libere»⁵⁰⁴ capaci di collaborare ed cooperare in comunità,

punto determinante nel tentativo di una liberazione dell'uomo è la sua capacità di imparare a collaborare, di operare in comunità non con il fine dell'interesse individuale, ma del bene di tutti⁵⁰⁵

Malservisi affermava come ad un rinnovamento delle funzioni della scuola dovesse corrispondere anche una «ristrutturazione interna della classe»⁵⁰⁶ ed «una organizzazione più aperta delle attività scolastiche»⁵⁰⁷, opposte a quelle «dell'aula con i banchi allineati»⁵⁰⁸. Per realizzare concretamente una pratica comunitaria di liberazione e democrazia, per promuovere rapporti umani improntati all'ascolto e alla discussione - «più simili a rapporti fra persone che a rapporti di tipo gerarchico»⁵⁰⁹ - e per accompagnare i bambini nel loro percorso di crescita, apprendimento e autonomia, occorreva cioè trasformare l'aula in una struttura flessibile, capace di adattarsi alle diverse situazioni ed attività, in un luogo dove cominciare «ad acquistare il sapore di una comunità operante»⁵¹⁰.

Un'apertura verso la spontaneità e creatività del bambino che non significava però lasciare 'al caso', ma richiedeva un'accurata pianificazione e preparazione delle attività e dei materiali da parte dell'insegnante, in modo da evitare improvvisazioni

⁵⁰⁴ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1970/1971, p. 10.

⁵⁰⁵ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1971/1972, p. 11.

⁵⁰⁶ *Ivi*, p. 9.

⁵⁰⁷ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1969/1970, p. 8.

⁵⁰⁸ *Ibid.*

⁵⁰⁹ *Ibid.*

⁵¹⁰ *Ibid.*

poco rigorose. Era qui evidente il riferimento a quanto già espresso da Dewey in *Democrazia e educazione* o in *Esperienza e educazione*

il compito dell'insegnante è quello di vigilare perché sia colta l'occasione. Poiché c'è libertà nelle operazioni dell'osservazione intelligente e nel giudizio con cui viene sviluppato un proposito, l'indirizzo che dà l'insegnante all'esercizio dell'intelligenza dell'alunno è un aiuto alla libertà, non una limitazione di essa⁵¹¹

ma anche da Lombardo Radice

l'educazione del bambino non deve diventare una pedagogia «latte e miele». Non, dunque, preoccuparsi di divertire il bambino, ma guidarlo alla scoperta del suo mondo.⁵¹²

Occorreva in altre parole vigilare per non sostituire a modalità e contenuti autoritari altrettante forme di imposizione o un antiautoritarismo incondizionato che finisce per prospettare a bambini e ragazzi una «falsa libertà»⁵¹³. In questo caso infatti, come evidenziava anche Ciari, non si realizzava

davvero un'attuazione positiva di una scuola attiva, moderna, democratica, ma piuttosto la semplice negazione della vecchia scuola.⁵¹⁴

Si trattava invece di operare uno sforzo continuo - «naturalmente senza interventi moralistici»⁵¹⁵ - di analisi e selezione delle esperienze appartenenti alle particolari storie di ciascun alunno per valorizzare quelle più autentiche e significative, eliminare «abiti negativi, interessi limitati e senza sbocco, pregiudizi, vizi e cattive tendenze»⁵¹⁶, e promuoverne di nuove e diverse, poiché sempre citando Ciari,

il problema è di promuovere una vita comune di attività, lotte, fruizioni culturali ed emotive, in cui emergono gli abiti, le norme etiche, le attitudini che noi ci prefiggiamo come fini o valori dell'educazioni. Si tratta insomma di dar vita ad una comunità organica di ragazzi⁵¹⁷

⁵¹¹ J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949, p. 61.

⁵¹² G. Lombardo Radice, *Didattica viva*, Firenze, La Nuova Italia, 1993, p. 51-52 (a cura di E. Frauenfelder).

⁵¹³ AMC, O. Cortesi, M. L. Liverzani, *op. cit.*, p. 66.

⁵¹⁴ B. Ciari, *op. cit.*, 2012, p. 54.

⁵¹⁵ *Ivi*, p. 47.

⁵¹⁶ *Ibid.*

⁵¹⁷ *Ivi*, pp. 47-48.

Facendo proprie queste istanze Malservisi intendeva progettare - e, come avevano potuto constatare le due osservatrici d'eccezione, concretamente realizzava - ogni momento della vita scolastica come momento educativo e dunque necessariamente comunitario.

In particolare Malservisi, riprendendo una strutturazione - freinetiana⁵¹⁸ - già sperimentata e affinata negli anni precedenti, suddivideva la giornata tra attività in cui «è richiesto un impegno collettivo di tutti i ragazzi»⁵¹⁹, come la conversazione o la scelta dei testi liberi per la stampa, e quelle che lasciavano una «maggiore autonomia ai singoli o ai gruppi»⁵²⁰, ad esempio pittura o esercizi tramite le schede autocorrettive. Proprio rispetto a questa seconda parte della giornata Malservisi dichiarava come richiedesse

uno sforzo notevole da parte dell'insegnante: preparazione del materiale e delle attività, controllo di diversi gruppi che svolgono attività varie, abitudine al rumore ed al brusio prodotto dai lavori e dai dialoghi o discussioni dei ragazzi ecc.⁵²¹

Questa forma organizzativa, ricercata da Malservisi fin dai giorni iniziali della classe prima e via via perfezionata, oltre a favorire il senso del gruppo e del lavoro in comune, permetteva anche ai bambini di sviluppare una crescente e continua autonomia, tanto da far affermare alla due tirocinanti come in terza fosse ormai una conquista acquisita⁵²².

3.2.1.3 L'attività didattica

Infine, Malservisi entrava nel dettaglio delle diverse discipline scolastiche, motivando le sue scelte didattiche come sempre mirate - sia che si trattasse dell'introduzione della tecnica tipografica nell'insegnamento linguistico, o di manipolazioni di materiali e misurazioni in quello matematico e scientifico - a creare una reale motivazione sociale all'apprendimento, stimolare una forma di lavoro cooperativa e non concorrenziale e a fornire l'esperienza da accumulare a quella acquisita dal ragazzo nella vita extrascolastica e familiare. Proprio nelle

⁵¹⁸ C. Freinet, *op. cit.*, pp. 108-110.

⁵¹⁹ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1969/1970, p. 6.

⁵²⁰ *Ibid.*

⁵²¹ *Ibid.*

⁵²² AMC, O. Cortesi, M. L. Liverzani, *op. cit.*, p. 68.

pagine dedicate agli specifici insegnamenti disciplinari Malservisi esplicitava - con rigorose citazioni - il suo chiaro riferirsi all'orizzonte pedagogico e didattico costituito da Freinet, Ciari e MCE.

Malservisi, esordendo per l'appunto con una citazione da *Le nuove tecniche didattiche* di Ciari

il linguaggio ha un carattere essenzialmente sociale [...]. Non si dovrebbe scrivere per il maestro affinché faccia sui testi dei segni rossi, o dia il voto, ma per comunicare qualcosa agli altri, vicini o lontani, per fermare il proprio pensiero in modo da serbarlo come un patrimonio prezioso⁵²³,

dichiarava come all'origine della sua scelta di servirsi delle tecniche freinetiane, riprese e diffuse dal MCE, stesse una profonda convinzione nella continuità che deve esistere tra metodo di insegnamento e fine dell'apprendimento, comprendente allo stesso tempo finalità sociali e possibilità creative. Partendo dunque da questa considerazione ed avendo ben chiaro l'insieme ed il significato di quelle tecniche e sperimentazioni, Malservisi articolava così l'insegnamento:

Conversazioni con i ragazzi e fra i ragazzi; è necessario che la scuola divenga anche un luogo dove si parla, si scambiano opinioni tutti assieme o a piccoli gruppi; bisognerebbe riuscire a non soffocare la necessità di comunicare, senza rendere impossibili con questo i necessari momenti di concentrazione e di silenzio, indispensabili per numerose attività.

Esercizi per il rafforzamento della percezione e della memoria visiva.

Elaborazione comune di semplici proposizioni su argomenti familiari ai ragazzi e comunque legati alla recente e diretta esperienza.

Trascrizione dei testi alla lavagna e sui quaderni; lettura del maestro e dei ragazzi; stampa del testo.

Riconoscimento delle parole che compongono i testi.

Riconoscimento delle sillabe.

Riconoscimento delle lettere.⁵²⁴

Naturalmente in questo caso, soprattutto nell'ultima parte, si trattava di una declinazione delle attività relativa alla classe prima e dunque legata all'apprendimento del leggere e dello scrivere. Tuttavia, già nella prima fase dell'acquisizione di queste due essenziali competenze sociali e culturali venivano messi in gioco pratiche e strumenti che nel corso dei successivi anni scolastici

⁵²³ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1969/1970, p. 9 (in B. Ciari, *op. cit.*, 2012, p. 71).

⁵²⁴ *Ibid.*

sarebbero rimasti a fondamento della promozione di più complesse motivazioni e conquiste linguistiche: ovvero l'uso della tecnica tipografica, il testo libero e la realizzazione del giornalino di classe. Sulla scia di quanto proposto da Freinet e della rielaborazione offerta da Ciari, Malservisi - che insieme alla moglie aveva personalmente acquistato un complessino tipografico⁵²⁵ - introduceva tali tecniche nella sua classe fin dai primi giorni di scuola. Anche Malservisi infatti ravvisava nella tipografia diversi aspetti positivi e vantaggi, ulteriori a quello - fondamentale - di poter organizzare una forma di lavoro cooperativa e non concorrenziale

per realizzare il giornalino è necessario un lavoro in forma di cooperazione e non con spirito competitivo (per stampare, ad esempio, ci vogliono almeno tre bimbi che si aiutano, e non in gara fra di loro, e il risultato sarà lo stesso per i 3 bambini).⁵²⁶

Innanzitutto, soffermando l'attenzione proprio sull'uso della tipografia ai fini dell'apprendimento della lingua e dunque con dei bambini di 6 anni, Malservisi rilevava come «la necessità di scegliere uno per uno i caratteri»⁵²⁷ rappresentasse un forte stimolo alle capacità di analisi ed un efficace processo per il riconoscimento di parole, sillabe e lettere. Malservisi entrava così nel merito del dibattito tra metodo globale e metodo analitico per l'insegnamento della lettura e della scrittura, e condividendo quanto esposto da Ciari

in un certo modo, a mio parere, la percezione “è sempre analitica e sempre globale”. [...] la percezione della parola è analitica rispetto al pensiero; vi è un principio di analisi degli elementi che compongono la parola. Se si vuole, questa percezione è globale, ma solo rispetto a un'analisi più approfondita. In definitiva, noi chiamo “globale” un certo grado dell'analisi. Sappiamo inoltre che l'approfondimento analitico dipende dall'interesse⁵²⁸,

procedeva - come testimoniano anche le pagine dei giornalini scolastici - traducendo nella forma del linguaggio scritto gli argomenti che catturavano l'attenzione ed animavano la conversazione in classe, adottando cioè fin da subito quella riproduzione del «pensiero vivo»⁵²⁹ che è all'origine del testo libero.

⁵²⁵ Il complessino tipografico è tuttora conservato da Francesca Ciampi.

⁵²⁶ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1970/1971, p. 12.

⁵²⁷ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1969/1970, p. 10.

⁵²⁸ B. Ciari, *op. cit.*, 2012, pp. 86-87.

⁵²⁹ *Ivi*, p. 79.

Anche nelle classi successive, nel passaggio da semplici e brevi testi ad altri più lunghi e complessi, l'importanza di diffondere uno scritto grammaticalmente e sintatticamente corretto continuava a svilupparsi attraverso le operazioni di scelta dei caratteri e loro riordino al termine della stampa: il dover maneggiare i caratteri di piombo ed il doversi confrontare con la cura e precisione che richiedevano facevano infatti di grammatica e sintassi qualcosa di vivo, qualcosa da «toccare con le mani»⁵³⁰. In tutti i casi, inoltre, i testi - prodotti individuali, ma dalla destinazione sociale - erano oggetto di discussione e messa a punto collettiva che, notava Malservisi, rendevano «più facilmente accettabile dai ragazzi»⁵³¹ la fase di correzione e revisione, poiché come indicava anche Ciari

la ricerca dell'errore è qui didatticamente efficace perché non deriva dalla volontà del maestro di correggere il fanciullo, ma dallo sforzo spontaneo del ragazzo di perfezionare il suo prodotto.⁵³²

E se la stampa

costituisce per il pensiero infantile, qualunque esso sia, il necessario e più degno coronamento⁵³³,

conferendo - attraverso «una sua chiarezza e pulizia obbiettiva»⁵³⁴ - valore al testo che ne è espressione, allo stesso tempo diventava per Malservisi strumento di educazione e formazione ad uno spirito critico⁵³⁵. Sperimentando infatti «con la testa e con le mani come nasce la pagina stampata»⁵³⁶, seguendone personalmente il processo e verificandone collettivamente il risultato, i bambini raggiungevano «una nuova capacità critica nei confronti dei testi stampati»⁵³⁷, che perdendo la patina di valore “magico” e di infallibilità - oggi spesso assegnata ai contenuti trasmessi da televisione o nuovi media - potevano essere reconsiderati nel loro carattere umano e dunque nei loro limiti.

In questo senso - come avevano potuto appurare e sottolineavano nella loro tesi le due studentesse tirocinanti - il giornalino di classe oltre ad essere luogo in cui le

⁵³⁰ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1969/1970, p. 9.

⁵³¹ *Ivi*, p. 11.

⁵³² B. Ciari, *I modi dell'insegnare*, Roma, Editori Riuniti, 1972, p. 197.

⁵³³ *Ivi*, p. 194.

⁵³⁴ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1969/1970, p. 10.

⁵³⁵ AMC, O. Cortesi, M. L. Liverzani, *op. cit.*, p. 80.

⁵³⁶ B. Ciari, *op. cit.*, 1972, p. 195.

⁵³⁷ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1969/1970, p. 10.

composizioni degli alunni trovavano valorizzazione e scopo, diventava una vera e propria fonte di conoscenza, un vero e proprio materiale didattico accanto al libro di testo

il giornalino della 3^a è concepito veramente come il libro della classe; vi si riportano le esperienze, le interviste, gli studi, le ricerche più importanti che i ragazzi stessi fanno da soli o tutti insieme. A casa il giornalino viene studiato ed a scuola, se è il caso, si tornano a discutere i testi.⁵³⁸

Questo uso “plurale” del giornalino si collegava strettamente con l’analisi critica e la riflessione sui contenuti presentati dai libri di testo che Malservisi conduceva insieme agli alunni alla ricerca di contraddizioni, ambiguità o pericoli ideologici⁵³⁹ e quindi anche all’insegnamento della storia e della geografia.

Esplicitando le linee di lavoro e gli obiettivi per tali insegnamenti, Malservisi affermava infatti come suo desiderio fosse quello di

arrivare all’ultimo anno del ciclo con dei ragazzi che sappiano guardare criticamente un testo di storia, sappiano fare interviste, conoscano l’importanza dei documenti originali, delle ricerche effettuate dal vivo sui luoghi abitati, sul paesaggio, ecc.⁵⁴⁰

Ciò che Malservisi intendeva sviluppare e concretamente cercò sempre di attuare nella sua pratica didattica era un insegnamento della storia e della geografia intimamente connesso con quello che oggi è riconosciuto come educazione alla cittadinanza attiva, ma anche al patrimonio e all’ambiente.

Secondo il maestro bolognese la strada da intraprendere per condurre i ragazzi ad una conoscenza e consapevolezza critica era quella di uno studio che da un lato rendesse loro familiari «i metodi e gli strumenti di ricerca»⁵⁴¹, dall’altro offrisse

⁵³⁸ AMC, O. Cortesi, M. L. Liverzani, op. cit., pp. 80-81.

⁵³⁹ Significativo a riguardo è l’esempio riportato da Cortesi e Liverzani nella loro tesi, pp. 76-78: *La classe, ad esempio, ha studiato sul libro di testo la storia degli Egiziani. [...] Quando si è parlato del metodo di lavoro egiziano, e cioè un lavoro fatto assieme ma comandato da un faraone, i bambini hanno discusso se questo sia l’unico modo per poter lavorare assieme, ed hanno concluso “che non è necessario avere un padrone che comanda, ma che si può fare lo stesso lavoro, prima parlando, discutendo, mettendosi d’accordo e poi agendo tutti insieme, come facciamo noi”. A questo punto il maestro ha fatto rilevare un ambiguo ragionamento dell’autore: sul testo si dice che l’Egitto era un paese ordinato e pacifico, ma la figura accanto riproduce uomini che, nella costruzione di una piramide, trainano massi sotto l’occhio di un guardiano che li frusta appena rallentano. È ordine questo sistema della frusta? Sono in pace gli uomini che portano massi e vengono frustati appena sgarrano? I ragazzi hanno detto di no e hanno composto loro una pagina di controtesto.*

⁵⁴⁰ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1971/1972, p. 12.

⁵⁴¹ *Ibid.*

loro contenuti ed orizzonti di sapere via via più complessi. Tenendo conto della necessità di un «approfondimento proporzionato»⁵⁴² all'età dei ragazzi, «delle loro ancora scarse capacità di collocazione temporale secondo schemi rigidamente cronologici»⁵⁴³, e di una ricerca «che deve scaturire dagli interessi che si sviluppano in rapporto all'esplorazione dell'ambiente»⁵⁴⁴, Malservisi elaborava un progetto didattico ed educativo il cui fine ultimo - in quinta - era quello di una comprensione e visione d'insieme dell'organizzazione umana e sociale e dei modi in cui questa si era sviluppata.

Nel percorso per raggiungere tale traguardo si collocava per Malservisi il senso della scelta, rigorosamente pianificata e meditata, di partire da quelle situazioni che si presentavano all'esterno della scuola e che coinvolgevano e interessavano direttamente la vita quotidiana dei suoi alunni, attraverso uscite ed escursioni in cui insieme osservare ed interrogare il territorio e chi lo vive. Tali esperienze - che mettevano in comunicazione il 'dentro' e 'fuori' della scuola (il formale con l'informale e il non formale) - secondo Malservisi non potevano in nessun modo essere «disorganiche», «prive di legami» o avere carattere di «episodicità»⁵⁴⁵, ma dovevano configurarsi come significative esperienze ed occasioni di apprendimento e riflessione integrate in prospettiva interdisciplinare con le diverse materie scolastiche. Come rilevavano infatti Cortesi e Liverzani nella loro tesi, ricostruendo un'indagine compiuta dalla classe e riguardante il rapporti vicendevole fra l'uomo ed i luoghi in cui abita⁵⁴⁶,

non ha più senso parlare di “storia” o di “geografia” nel senso tradizionale, come materie a se stanti. Ad esempio la visita alla città di Marzabotto, pur essendo nata come momento di ricerca storica, ha finito col rivelarsi importante anche come momento di indagine geografica (rapporto fra il fiume e la città) e scientifica (esplorazione del letto del fiume Reno).⁵⁴⁷

⁵⁴² AMC, Cartella *Piani di lavoro*, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, Scuola Silvani, Classe IV, a. s. 1972/1973, p. 7.

⁵⁴³ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1971/1972, p. 12.

⁵⁴⁴ B. Ciari, *op. cit.*, 2012, p. 167.

⁵⁴⁵ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1971/1972, p. 12.

⁵⁴⁶ AMC, O. Cortesi, M. L. Liverzani, *op. cit.*, p. 142: *Partendo da questi presupposti, l'insegnante prende in esame assieme ai ragazzi la vita di un fiume, nel suo passaggio dalla montagna alla pianura e infine al mare, come filo conduttore per esaminare i vari aspetti dell'ambiente: clima, insediamenti umani, tipi di culture, inquinamento ecc. La ricerca si protrae per tutto l'arco dell'anno scolastico e porta i ragazzi a controllare personalmente i vari aspetti dell'ambiente presi in esame. Solamente dopo un'attenta verifica, i momenti vissuti e analizzati insieme vengono riportati su quattro cartelloni che indicano le tappe del loro studio.*

⁵⁴⁷ *Ivi*, p. 141.

In queste uscite - che non costituivano appunto dei momenti marginali rispetto alle attività scolastiche in classe o piacevoli occasioni per passare il tempo, ma erano frutto di una progettazione didattica riflessiva ed accompagnata da una ricca documentazione - l'insegnante si faceva ricercatore aperto e curioso insieme ai bambini. I risultati di questo costante processo di ricerca infine divenivano il materiale non solo dei giornalini di classe o di cartelloni, ma anche uno dei contenuti di quel dialogo e condivisione tra scuola, famiglia e società che Malservisi poneva a fondamento del suo agire educativo, poiché

il passaggio da una scuola organizzata secondo modelli tradizionali ad una impostata secondo i criteri di una maggiore attività ed autonomia dei ragazzi, per avere qualche possibilità di riuscita deve essere graduale e compiuta attraverso l'appoggio delle persone che lavorano nella scuola e dei familiari.⁵⁴⁸

Ancora una volta poi le riflessioni di Ciari

che significato può avere, in sé e per sé, imparare il numero di abitanti della Svizzera o il nome dei suoi laghi? Quale importanza può avere l'apprendere che un insetto fa parte dei coleotteri e via dicendo? [...]

Il fatto è che la scienza non è classificazione, schema o formalismo, ma visione dinamica e dialettica dei fenomeni; l'apprendimento scientifico non ha per oggetto le cose singole, ma le connessioni esistenti fra di esse⁵⁴⁹

oppure

perché il ragazzo dovrebbe apprendere la matematica? [...]

La matematica entra nella scuola come un ramo secco, priva di un'effettiva motivazione, staccata in genere dalle altre materie, con le quali si collega in qualche occasione in modo del tutto artificioso. Se il fine è quello d'imparare a far di conto, a eseguire le quattro operazioni, tutto si riduce a far apprendere ai ragazzi il meccanismo delle operazioni stesse, attraverso spiegazioni ed esercitazioni ripetute fino all'ossessione. [...]

A parer nostro, la matematica ha un valore *formativo* molto esteso e profondo, che trascende nettamente i risultati utilitaristici cui abbiamo accennato. Come abbiamo affermato a proposito dell'insegnamento scientifico, il ragionamento matematico coincide in gran parte con quello *logico*.⁵⁵⁰

⁵⁴⁸ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1969/1970, p. 12.

⁵⁴⁹ B. Ciari, *op. cit.*, 2012, pp. 144-145.

⁵⁵⁰ *Ivi*, pp. 189-190.

indicano un orizzonte entro il quale cogliere le scelte e la pratica didattica di Malservisi che per quanto riguardava l'insegnamento scientifico e matematico affermava come ritenesse opportuno avviare

fino dai primi tempi della vita della scuola una serie di operazioni concettuali (classificazioni, corrispondenze, invarianza dei numeri, insiemi), che pur non essendo affatto in contrasto con la tradizionale aritmetica, ne consolidano e ne rendono comprensibili le basi logiche.⁵⁵¹

Si trattava anche per Malservisi di guidare i suoi alunni all'acquisizione di quel rigore logico e vigilanza critica che Ciari identificava come «spirito scientifico»⁵⁵², ovvero la capacità di trovare, organizzare e valutare criticamente conoscenze e nozioni in vista di un'elaborazione personale e di una fruizione sociale. Per questo Malservisi sottolineava nei suoi piani di lavoro l'importanza di introdurre in classe materiali appartenenti al mondo naturale (animali, fiori, piante, sabbia, sassi, ecc.) e strumenti di misura, poiché

le operazioni di manipolazione di materiali, progettazioni, misurazioni ecc. forniscono l'esperienza da accumulare a quella acquisita dal ragazzo nella vita extrascolastica, e nello stesso tempo la possibilità di una verifica pratica dei dati matematici o scientifici elaborati.⁵⁵³

A seguito della loro osservazione le due studentesse tirocinanti riportavano infatti nella loro tesi come Malservisi cercasse

di trasmettere una matematica viva, aperta, legata ai problemi pratici che ognuno incontra giorno per giorno, in modo che il ragazzo possa cogliere gli aspetti logico-matematici della sua esperienza.⁵⁵⁴

La vita della comunità in classe non si esauriva poi per Malservisi nelle sole attività legate «più o meno direttamente all'apprendimento della lingua e a quello matematico»⁵⁵⁵, ma comprendeva - non in posizione di subalternità - anche momenti dedicati all'espressione artistica, in cui ravvisava un'ulteriore possibilità

⁵⁵¹ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1969/1970, p. 11.

⁵⁵² B. Ciari, *op. cit.*, 1972, pp. 27-36.

⁵⁵³ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1969/1970, p. 11.

⁵⁵⁴ AMC, O. Cortesi, M. L. Liverzani, *op. cit.*, p. 151-152.

⁵⁵⁵ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1969/1970, p. 13.

ed un diverso modo da offrire ai bambini e ai ragazzi per comunicare e socializzare spontaneamente il proprio pensiero.

Riflettendo su questo ambito Malservisi avvertiva, forse più che in qualsiasi altro, come «forti condizionamenti negativi»⁵⁵⁶ finissero per «tarpare la fantasia del ragazzo e la sua semplice e spontanea forza espressiva»⁵⁵⁷ e come di conseguenza fosse compito dell'insegnante quello di cercare di riscoprire tale freschezza e sincerità espressiva. Il lavoro di recupero e di riscoperta dello slancio creativo svolto dal maestro si collegava inoltre con il problema - descritto precedentemente - della dispersione del patrimonio culturale d'origine «sostituito in modo violento da una cultura estranea»⁵⁵⁸.

A riguardo il canto in particolare diventava, come indicato anche da Cortesi e Liverzani un momento di valorizzazione di quel patrimonio culturale originario:

sono apprezzatissimi canti trasmessi dai nonni, dai genitori, con la conseguente accettazione di forme espressive dialettali, o addirittura di altre lingue. Alcuni bimbi hanno portato in classe canzoni imparate dai nonni: canti di risaie, filastrocche, forme dialogate in dialetto bolognese. Il maestro, dopo aver ascoltato la canzone del bimbo, la prova alla chitarra e, trovato il ritmo, iniziano le prove⁵⁵⁹.

Un legame, quello tra canto e studio e valorizzazione del patrimonio culturale, che faceva parte dell'identità plurale di Malservisi e che alcuni anni dopo lo avrebbe fatto conoscere nella città di Bologna sia come maestro sia come cantautore.

⁵⁵⁶ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1970/1971, p. 17.

⁵⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁵⁸ *Ibid.*

⁵⁵⁹ AMC, O. Cortesi, M. L. Liverzani, *op. cit.*, pp 116-117.

CAPITOLO 4 - Maestro a Monterenzio (Bologna)

Nel 1974 il proprietario della casa in cui Malservisi abitava con la famiglia decise di vendere l'area per costruire nuovi edifici. Dovendo traslocare, come racconta la moglie Francesca Ciampi nella sua videointervista, i Malservisi decisero di trasferirsi in campagna «con la speranza di trovare un'aria meno inquinata e una realtà umana diversa dalla città»⁵⁶⁰, andando ad abitare nel comune di Monterenzio, paese montano ad una trentina di chilometri dalla città di Bologna. In sostanza, la scelta di Malservisi e della moglie andava in direzione contraria a quanto stava avvenendo in quegli anni ed anzi già da prima. Come indicato anche dagli studi, l'Italia dagli anni Cinquanta aveva conosciuto un fenomeno di progressivo abbandono delle montagne e delle campagne a favore delle città. Industrializzazione ed urbanesimo erano state le scelte familiari e sociali della maggior parte degli italiani provenienti dal Sud verso il Nord e nel Centro-Nord verso le città

tra il 1951 e il 1971 gli occupati in agricoltura scesero da 8.640.000 a 3.598.000 con una diminuzione di quasi il 60%, concentrata soprattutto fra il '61 e il '71, quando la riduzione fu del 42%. [...] Milioni di italiani erano fuggiti dalle campagne o erano stati espulsi dal lavoro agricolo. Milioni di contadini, di braccianti e di mezzadri non sarebbero più tornati ad essere tali. Figure sociali che avevano dominato per secoli la storia di questo paese uscivano di scena. E con essi si sgretolava un sistema di relazioni sociali fondato sul predominio della forza lavoro umana, sul ruolo centrale della famiglia contadina.⁵⁶¹

La scelta dei Malservisi-Ciampi era una decisione di vita controtendenza, dovuta sia a ragioni economiche sia a ragioni etiche: una scelta alternativa per una migliore qualità della vita lontana dal frastuono inquinante della città. Per molti aspetti fu una scelta coraggiosa, diversa dal trend di allora sia dal punto di vista familiare che di carriera: tutti gli insegnanti iniziano la gavetta in montagna o campagna sperando di giungere in città. I Malservisi fecero il percorso contrario. Di questo spopolamento delle montagne lo stesso Malservisi fu protagonista e acuto osservatore, come emerge nelle carte d'archivio ed in particolare nel primo Piano di lavoro del 1974-75 laddove segnalava che

⁵⁶⁰ Cfr. Paragrafo 5.3 di questa tesi, Videointervista alla moglie Francesca Ciampi.

⁵⁶¹ V. Vidotto, *Italiani/e. Dal miracolo economico a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2005, pp. 29-30.

anche la zona di Cassano⁵⁶² ha seguito le linee di involuzione di tutto il territorio comunale:

- progressivo spopolamento ed abbandono della campagna, cominciando dai poderi e dai pascoli più lontani dalla vallata;
- trasferimento di parte della popolazione non emigrata verso la pianura (Ozzano, S. Lazzaro, Bologna) in nuovi insediamenti lungo la via Idice;
- isolamento quasi totale delle famiglie rimaste nelle frazioni al di fuori della vallata, o nelle case rurali; con conseguente chiusura di negozi, osterie, chiese, scuole e quindi di centri di vita sociale e di incontro (e ulteriore diminuzione dei posti di lavoro);
- sfigurazione [sic.] del territorio della vallata attraverso la proliferazione delle “seconde case”; con la conseguenza di servizi (ad esempio l’acqua) carenti durante i mesi estivi, e di frazioni deserte nelle rimanenti stagioni;
- formazione di una piccola borghesia locale (piccoli imprenditori edili, artigiani del legno per infissi, elettricisti, autotrasportatori, ecc.) e di operai edili in piccoli cantieri del territorio del comune; entrambe le categorie si trovano ora esposte alla generale crisi dell’edilizia;
- diffusione delle attività pendolari e del part-time. Per le donne mezza giornata di lavoro come donne di servizio a Bologna, per gli uomini lavoro in fabbrica o in cantiere.⁵⁶³

Per quanto riguarda in special modo la dimensione della scuola, l’effetto del decremento e della frammentazione della popolazione su un vasto territorio comunale si manifestava nella permanenza e, allo stesso tempo, nella messa in discussione della realtà delle pluriclassi⁵⁶⁴, di cui quella esistente nella località di “Monterenzio-Savazza” era stata la prima sede di lavoro per Malservisi dopo il trasferimento.

⁵⁶² Frazione del comune di Monterenzio nella cui località di Savazza si trovava la scuola dove presero ruolo Malservisi e la moglie.

⁵⁶³ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1974/1975, p. 2.

⁵⁶⁴ C. Cottone, *La scuola unica pluriclasse*, Milano, Garzanti, 1948; A. Bertolini, *La scuola unica pluriclasse*, Brescia, La Scuola, 1949; V. Giacomini, *Considerazioni sui problemi pedagogico didattici della scuola rurale, unica e pluriclasse, e della scuola popolare. Appendice: spunti per alcuni problemi pedagogico-giuridici concernenti l’insegnante di scuola elementare*, Modena, Tip. Dini, 1952; R. Dal Piaz, *La scuola unica pluriclasse*, «Pedagogia e Vita», I, 1956, pp. 46-54; L. Aprea, *La pluriclasse*, Sorrento, Petagna, 1958; Centro didattico nazionale per la scuola elementare e di completamento dell’obbligo scolastico, *La scuola unica pluriclasse. Atti del Convegno nazionale: Firenze, 8-11 febbraio 1958*, Roma, Tip. F. Failli, 1958; G. Flores d’Arcais, *La pluriclasse*, «Rassegna pedagogica», n. 2, 1959, pp. 96-116; Z. Paganelli, *L’organizzazione didattica della pluriclasse*, Brescia, La Scuola, 1962; P. Cipolla, *La pluriclasse nella problematica educativa contemporanea*, Roma, Nuova rivista pedagogica, 1965; A. Centi, *La pluriclasse nella didattica moderna*, Roma, A. Armando, 1966; R. Dal Piaz, *Pluriclasse, scuola*, in *Dizionario Enciclopedico di Pedagogia*, Torino, Editrice S.A.I.E., 1967, pp. 725-731; G. Bianchini, *Le pluriclassi. Problema ancora aperto in Valtellina e Valchiavenna*, Sondrio, CGIL scuola, 1978; F. Fresi, L. Cecchini, *Campi incolti case vuote. L’esodo dalla campagna*, Brescia, La Scuola, 1979; L. Rondanini (a cura di), *I contadini non parlano più: esperienze didattiche di una pluriclasse unica*, Felina, La vecchia montagna, 1980; R. Cerri (a cura di), *Quando il territorio fa scuola. Da un’indagine sulle pluriclassi a un’idea di scuola*, Milano, Franco Angeli, 2010; F. P. Calvaruso, *La formazione umana e civica nell’esperienza delle scuole rurali e pluriclassi*, Roma, Anicia, 2013.

4.1 1974-1979 nella Scuola elementare “Monterenzio-Savazza”

4.1.1 Maestro in una pluriclasse

Nel nuovo contesto del paese montano la pluriclasse costituiva un'assoluta novità per Malservisi rispetto alle scuole di città in cui aveva insegnato fino ad allora. Si trattava di un cambiamento particolare, come già accennato, se paragonato al percorso magistrale comune a molti insegnanti, che al contrario avevano sperimentato questa forma di scuola nei primi anni della carriera.

Le pluriclassi, modello di scuola a «*classi riunite affidate ad un unico insegnante*»⁵⁶⁵, erano state dal secondo dopoguerra fino agli anni Sessanta un tema di attenzione e discussione, uno spazio di riflessione pedagogica via via diminuito con il coincidere del loro drastico calo durante gli anni Settanta. Il nucleo centrale del dibattito - in realtà con radici più lontane - tra detrattori e sostenitori della pluriclasse, tra chi riteneva questa forma di organizzazione scolastica un'«insensatezza pedagogica e didattica»⁵⁶⁶ e chi la individuava come un'alternativa ed efficace istituzione educativa, ruotava attorno agli aspetti “collaterali” ed alla sua valenza in direzione di una scuola rinnovata.

Particolarmente interessante ed utile appare, al fine di comprendere meglio non solo il fenomeno della pluriclasse in sé, ma anche le questioni che sul suo conto erano sollevate, la posizione di quanti - come ad esempio Centi, Cottone, Dal Piaz o Flores d'Arcais - pur non nascondendone i possibili elementi negativi cercavano di evidenziarne i punti favorevoli, per non considerarla semplicemente come una scuola imposta dalle circostanze e condizioni ambientali e dunque di ripiego

è insomma nella convinzione dei più che la vera scuola elementare sia la monoclasse e che la pluriclasse sia un ripiego, uno stato di necessità, un male minore; da essa potrà anche essere ricavata un qualche bene, ma sempre deve essere comunque vista in relazione ad una determinata situazione ambientale o ad una precisa esigenza sociale.⁵⁶⁷

⁵⁶⁵ C. Cottone, *op. cit.*, p.7.

⁵⁶⁶ A. Centi, *op. cit.*, p. 10.

⁵⁶⁷ G. Flores d'Arcais, *op. cit.*, p. 96.

Nei confronti della pluriclasse esistevano cioè dei «preconcetti»⁵⁶⁸ che impedivano «di vederne il suo valore teoretico, di coglierne il suo senso pedagogico»⁵⁶⁹. Innanzitutto, veniva affermato come assumendo la socialità ad elemento essenziale ed obiettivo del processo educativo la pluriclasse, riflettendo al suo interno la diversità della struttura sociale, potesse rivelarsi, più di ogni altra organizzazione scolastica, rispondente a tale compito. Certamente soprattutto in quegli ambienti che per frazionamento della popolazione su vasti territori e numero limitato di alunni comportavano «una minor articolazione nella vita sociale»⁵⁷⁰, poiché

facendo vivere nello stesso ambiente scolastico ragazzi di diverse età, di diverse capacità, di diverse esperienze, permette quella più ampia e più completa circolazione delle opinioni, in un colloquio che, da motivo occasionale può essere portato, sotto la guida abile del maestro, ad un cosciente e meditato esito educativo.⁵⁷¹

Inoltre, intendendo promuovere una piena ed ampia collaborazione e sviluppare una formazione integrale della personalità la pluriclasse permetteva di operare una rottura rispetto al pericolo di autoritarismo ed omogeneità in cui invece poteva incorrere la monoclasse, che costringeva a procedere insieme, allo stesso ritmo ed in tutte le discipline. Nel lavoro di gruppo ed anche nella possibilità di mutuo insegnamento realizzabili nella pluriclasse veniva in altre parole individuata, per gli alunni, una miglior occasione di essere se stessi, di offrire il proprio personale contributo e di valorizzare i propri interessi.

Ovviamente non mancavano le problematicità. In primo luogo la necessità di ampliare il più possibile le esperienze dei ragazzi, di aprir loro un orizzonte culturale che andasse oltre il loro ambiente di vita e di mostrare gli strumenti con cui attivamente e personalmente appropriarsi ed elaborare tale orizzonte. Ancor più delicato ed importante diventava quindi il ruolo del maestro a cui era affidata «una maggiore responsabilità e in un'attività non lieve, anzi faticosa»⁵⁷². Tra queste fatiche veniva, tra l'altro, espressamente citata la difficoltà sperimentata dallo stesso Malservisi - come riportato anche dalle testimonianze della moglie e della collega Assunta Poggi Bortolotti - di trovarsi in un piccolo contesto di paese

⁵⁶⁸ R. Dal Piaz, *op. cit.*, 1967, p. 726.

⁵⁶⁹ G. Flores d'Arcais, *op. cit.*, p. 98.

⁵⁷⁰ *Ivi*, p. 101.

⁵⁷¹ *Ivi*, p. 104.

⁵⁷² *Ivi*, p. 115.

il vivere a contatto giornaliero con la gente semplice, l'essere continuamente sotto la luce di metaforici riflettori, scrutato, osservato, studiato da tutti (in campagna si sa quel che fa il maestro, quello che mangia, quello che pensa e di che panni veste) e quindi il dover essere insegnante dentro e fuori della scuola, comporta un impegno che va preso sul serio, comporta doti personali di vigoria e di salute fisica (perché il lavoro che si richiede è intenso), capacità di farsi capire e di interessare vivamente attraverso la parola.⁵⁷³

In sostanza al maestro della pluriclasse era richiesta una serie di caratteristiche, competenze e saperi indicati ad esempio da Dal Piaz

qualità culturali, morali e professionali solide, simpatia e comprensione per i fanciulli sempre aperte, amore alla scuola e al suo progresso senza restrizioni mentali e senza riserve, interesse sempre vivo e sensibilità per i problemi psicologici, pedagogici e didattici così come si presentano giorno per giorno sul suo cammino, volontà tenace di affrontarli e di risolverli con l'introspezione, con la riflessione sulla propria opera e con lo studio dei grandi autori, nazionali ed esteri⁵⁷⁴

da far pensare che forse proprio per la sua professionalità docente e pratica didattica maturata nel corso del tempo, e quindi per il suo non essere ad inizio carriera, Malservisi fosse il maestro adatto ad una pluriclasse. Nel corso delle sue esperienze precedenti infatti aveva potuto affinare quell'insegnamento capace di costruire legami tra le diverse discipline, necessari non solo affinché quest'ultime «non restino come parti avulse una dall'altra»⁵⁷⁵, ma anche, nel caso delle pluriclassi, per interessare contemporaneamente attorno allo stesso argomento gruppi diversi di alunni. Nel contesto della pluriclasse di "Monterenzio-Savazza" la pratica dello studio d'ambiente, attraverso escursioni, esplorazioni e ricerche, già efficacemente adottata nelle scuole elementari della città di Bologna, trovava probabilmente una realizzazione ancor più significativa, come dimostra ad esempio una piccola, ma densa di valore, pubblicazione⁵⁷⁶ frutto del lavoro, nell'a. s. 1976/1977, tra la classe di Malservisi e quella della moglie Francesca nella scuola di "Monterenzio-Capoluogo". *Perché se ne vanno?* era infatti il prodotto di un'indagine condotta dai bambini delle due classi insieme ai maestri sul proprio territorio con l'obiettivo di

⁵⁷³ C. Cottone, *op. cit.*, pp. 77-78.

⁵⁷⁴ R. Dal Piaz, *op. cit.*, 1967, pp. 730-731.

⁵⁷⁵ C. Cottone, *op. cit.*, p. 51.

⁵⁷⁶ F. Ciampi, C. Malservisi, *Perché se ne vanno? Inchiesta dei ragazzi di Monterenzio*, Milano, Nicola Milano Editore, 1977.

comprenderne non solo la storia e la geografia, ma anche i mutamenti sociali e dunque le ragioni del processo di spopolamento, attraverso diverse interviste agli abitanti della zona.

Come in molte altre situazioni anche la scuola pluriclasse di “Monterenzio-Savazza” era, a metà degli anni Settanta, al centro di una discussione in seno all’amministrazione comunale e scolastica per tentarne la soppressione. Un momento di cui è restituita testimonianza anche dal piano di lavoro precedentemente citato e da cui è possibile ricavare la personale opinione di Malservisi⁵⁷⁷. Di fronte alla prospettiva di una chiusura della pluriclasse infatti il maestro si interrogava, in quelle pagine, sul loro significato e sulla loro validità, procedendo dapprima con una breve sintesi rispetto alla sua esperienza «della realtà opposta»⁵⁷⁸, di cui presentava aspetti di criticità non dissimili da quanto avevano fatto emergere a livello nazionale studiosi come Flores d’Arcais⁵⁷⁹

il ritmo della vita è regolato senza il minimo rispetto dell’autonomia delle persone. Così il campanello indica l’orario di accesso, poi l’inizio delle lezioni, il momento di andare al gabinetto, con turni ben organizzati, l’ora della merenda, di infilarsi il cappotto, di scendere le scale, di uscire, di salire sull’autobus, ecc. Maggiore è il numero di conviventi e più rigide sono le norme disciplinari.⁵⁸⁰

Il rischio che denunciava Malservisi era quello di una scuola autoritaria e selettiva che, spingendo verso conformismo e competitività, non poteva «formare libere personalità, spirti critici e aperti»⁵⁸¹. Per Malservisi infatti l’alternativa alle pluriclassi non poteva essere semplicemente quella di accorparle in un’unica scuola con molte classi, magari sovraffollate. In altre parole non era contrario all’intenzione in sé di chiudere le esperienze di pluriclasse, ma alle ragioni sottese di una mera operazione economicamente vantaggiosa. Il maestro riteneva pertanto si potesse procedere solo a patto di una significativa e valida alternativa

dove il disagio del trasferimento era largamente compensato dalla ricchezza di stimoli culturali e sociali che la nuova scuola con le sue attrezzature, la sua organizzazione e i suoi progetti di lavoro era in grado di offrire: ambienti accoglienti, biblioteca aggiornata, sussidi audiovisivi, laboratori, un

⁵⁷⁷ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1974/1975, pp. 3-6.

⁵⁷⁸ *Ivi*, p. 4.

⁵⁷⁹ G. Flores d’Arcais, *op. cit.*, p. 105: *la monoclasse è in definitiva il plotone che obbliga*.

⁵⁸⁰ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1974/1975, p. 4.

⁵⁸¹ *Ibid.*

personale abituato al lavoro organizzato in comune, stretti legami con la vita del centro in cui si trova la scuola.⁵⁸²

In particolare, Malservisi pensava che l'abolizione delle pluriclassi potesse essere positiva nel caso di comunità molto piccole ed isolate, in cui la ridotta presenza di stimoli socio-culturali faceva sì che anche semplicemente il momento del viaggio per raggiungere la scuola e l'opportunità di incontrare altri bambini, ragazzi ed adulti rappresentassero la possibilità di ampliare il proprio panorama di relazioni umane ed esperienze culturali, risultando dunque «già fatti educativamente consistenti»⁵⁸³. Tuttavia «comunità abbastanza vive»⁵⁸⁴, come quella di Savazza, in grado di offrire una buona varietà di rapporti e impulsi, potevano essere per il maestro una giusta situazione e dimensione in cui cominciare a sviluppare la propria vita sociale. In questi casi Malservisi non ravvisava proposte alternative tali da giustificare la chiusura, poiché anzi individuava ad esempio nell'esistenza di un piccolo gruppo composto

da ragazzi con personalità diverse, esperienze non meccanicamente identiche, diverse origini sociali⁵⁸⁵

la possibilità e l'occasione per non organizzare l'attività scolastica in modo «pesantemente disciplinare»⁵⁸⁶, ma permettendo

di muoversi liberamente e conversare, discutere e ascoltare, usare materiali e oggetti diversi dalla penna e dal quaderno, uscire spesso dalla scuola, parlare anche con persone diverse dal maestro.⁵⁸⁷

4.1.2 La questione della valutazione e della bocciatura

Nonostante le differenze dovute al nuovo contesto montano di Monterenzio rispetto a quello cittadino, permanevano anche delle continuità - dei *filis rouges* - rappresentate in particolare da una pratica didattica elaborata, ovviamente con i dovuti adattamenti, in coerenza con quanto sperimentato negli anni precedenti,

⁵⁸² *Ibid.*

⁵⁸³ *Ivi*, p. 5.

⁵⁸⁴ *Ibid.*

⁵⁸⁵ *Ivi*, p. 10.

⁵⁸⁶ *Ivi*, p. 16.

⁵⁸⁷ *Ibid.*

anche dalla riflessione ed impegno sul cruciale tema della valutazione scolastica e della bocciatura e del loro uso in funzione selettiva.

Come accennato nel capitolo precedente e come evidenziano i piani di lavoro conservati - che si è scelto in questa sede di utilizzare non per offrire un'ulteriore descrizione della pratica didattica, ma per cogliere appunto la sua posizione ed il suo impegno relativamente al tema della valutazione e della bocciatura - già tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio dei Settanta a Bologna Malservisi aveva partecipato attivamente al dibattito che, soprattutto a seguito di *Lettera a un professoressa* e successive altre opere tra cui ad esempio *Scuola dell'obbligo, città operaia* di Tullio Aymone⁵⁸⁸, si era concretizzato come denuncia contro il carattere ancora fortemente selettivo e classista della scuola in Italia.

La *Lettera* aveva infatti aperto un inteso e vasto orizzonte di riflessione e discussione in Italia, diretto a dimostrare l'inadeguatezza dei metodi di valutazione tradizionali od il sostanziale uso classista del voto, che coinvolse anche la città e l'Università di Bologna in particolare attraverso il lavoro di personalità come Bruno Ciari e Mario Gattullo⁵⁸⁹, entrambi impegnati nel ripensamento e nel tentativo di un organico progetto di rinnovamento della sistema di valutazione scolastica⁵⁹⁰.

Così ad esempio si esprimeva Ciari nel 1969 nell'articolo apparso su «Cooperazione educativa» e poi raccolto nel volume postumo *La grande disadattata*

nessuno, che non sia volutamente sordo o intellettualmente cieco può ignorare oggi il problema della selezione, ch'è esploso con echi e risonanze profonde in ogni settore dell'opinione pubblica scolastica e no. [...]

L'aspetto della selezione-valutazione è solo il segno esteriore (e perciò più appariscente) di tutto un modo di vivere a scuola che coinvolge valori e modelli culturali, tipi di rapporto umano, criteri di giudizio⁵⁹¹

concludendo come

⁵⁸⁸ T. Aymone, *Scuola dell'obbligo, città operaia*, Bari, Laterza, 1973.

⁵⁸⁹ M. D'Ascenzo, *Gattullo Mario*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000. Volume I (A-K)*, cit., p. 625.

⁵⁹⁰ M. Gattullo, *Didattica e docimologia: misurazione e valutazione nella scuola*, Roma, Armando, 1967; B. Ciari, *Appunti sul problema della selezione*, «Cooperazione educativa», n. 3, 1969, pp. 14-29 (a sua volta in B. Ciari, *La grande disadattata*, Roma, Editori Riuniti, 1973, a cura di A. Alberti, pp. 53-75).

⁵⁹¹ B. Ciari, *op. cit.*, 1969, p. 14.

alla contestazione, quindi, si devono accompagnare le linee costruttive di una scuola rinnovata, organica e aperta.⁵⁹²

Il messaggio «La scuola ha un problema solo. I ragazzi che perde»⁵⁹³ di Don Milani e dei suoi alunni della Scuola di Barbiana aveva quindi condotto molti insegnanti a cominciare a riflettere sul proprio ruolo, sulla propria professione, sull'organizzazione scolastica e sui meccanismi di selezione. Anche Malservisi s'interrogò moltissimo sulla questione della selezione e del voto.

Se i ragazzi di Barbiana facevano notare⁵⁹⁴ come fosse disatteso l'invito, contenuto all'articolo 2 della legge n. 1254 del 1957 di introduzione dei cicli didattici nella scuola elementare, a non bocciare nel passaggio da una classe all'altra nello stesso ciclo⁵⁹⁵, anche Malservisi constatava allora che

spesso gli insegnanti per il loro lavoro di selezione scelgono non gli anni al termine del ciclo, in cui l'esame e la presenza di due colleghi costringono almeno a una discussione prima di passare alla bocciatura, ma proprio gli anni intermedi del ciclo in cui l'insegnante è arbitro assoluto e può tranquillamente operare le proprie scelte.⁵⁹⁶

Ed ancora, se nella classe descritta nella *Lettera* «alla fine delle elementari 11 ragazzi hanno già lasciato la scuola»⁵⁹⁷ e «neanche uno di loro è figlio di signori»⁵⁹⁸, nella realtà quotidiana vissuta da Malservisi la situazione non era molto differente, tanto che il maestro già scriveva durante il periodo bolognese

in realtà la bocciatura non è che il primo gradino di un curriculum quasi sempre costante. A seconda dei casi il ragazzo in difficoltà (dipende un poco dalla fortuna o dalla particolare magnanimità e benevolenza degli insegnanti) arriva prima o dopo alla fine delle elementari, comunque ci arriva quasi sempre con un numero di anni di ritardo sufficienti a non fargli terminare la scuola media:

⁵⁹² *Ivi*, p. 29.

⁵⁹³ Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Firenze, Libreria Editrice Fiorentina, 1967, p. 35.

⁵⁹⁴ *Ivi*, p. 39.

⁵⁹⁵ Legge n. 1254/1957 *Introduzione dei cicli didattici nella scuola elementare*, (G.U. 4 gennaio 1958, n. 3): *L'insegnante non ammette l'alunno alla classe successiva dello stesso ciclo soltanto in casi eccezionali, su ciascuno dei quali fornisce al direttore didattico motivata relazione scritta.*

⁵⁹⁶ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1971/1972, p. 7.

⁵⁹⁷ Scuola di Barbiana, *op. cit.*, p. 42.

⁵⁹⁸ *Ibid.*

smetterà prima di aver preso la licenza ed entrerà nel ciclo produttivo, naturalmente in posizione svantaggiata e subalterna, con scarsissimo potere decisionale.⁵⁹⁹

La grande spinta ideale contro la selezione e verso un modo di vivere meno legato alla competitività e al profitto, verso una società rispettosa dell'uomo, si intrecciò a numerose ricerche⁶⁰⁰ che finirono per coinvolgere ed incidere anche a livello ministeriale, portando all'approvazione nella legge n. 517 del 1977 con cui non solo si approvavano nuove forme di valutazione scolastica⁶⁰¹, accolte nell'a. s. 1977/1978 con gran sollievo da Malservisi

per il primo anno non mi sento un "fuorilegge" a non dare il voto, una bella soddisfazione⁶⁰²,

ma si sanciva anche un nuovo atteggiamento nei confronti degli alunni disabili ed il primo passo per la loro inclusione nella scuola normale.

La lotta alla selezione, che aveva significato appunto anche emarginazione, si univa inoltre la battaglia contro una scuola facile e dequalificata, su cui lo stesso Malservisi aveva a suo tempo richiamato l'attenzione

la soluzione del problema non è certo la concessione a tutti, comunque, di seguire i corsi scolastici senza alcun controllo. Il fare "passare" in maniera generalizzata con una conseguente dequalificazione della scuola finirebbe per danneggiare forse proprio i ragazzi che avrebbero maggiore bisogno di una scuola qualificata e di titoli di studio valutabili sul mercato del lavoro. Non quindi fare "passare" tutti, ma promuovere tutti cioè elevare al massimo le possibilità di ogni ragazzo e se mai aiutare in modo particolare chi più ne ha la necessità.⁶⁰³

Se da un lato era appurata, anche da Malservisi, l'inutilità della bocciatura poiché

⁵⁹⁹ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1971/1972, p. 7.

⁶⁰⁰ Un collettivo romano di lavoro sulla scuola (a cura di), *Contro l'uso capitalistico della scuola. Rapporto sulla scuola dell'obbligo in Italia - anni 1962-1969*, Torino, Musolini, 1970; F. De Bartolomeis, *Valutazione e orientamento. Obiettivi strumenti metodi*, Torino, Loescher, 1974; D. Izzo, *La valutazione*, Firenze, Le Monnier, 1976; B. Vertecchi, *Valutazione formativa*, Torino, Loescher, 1976; F. Montuschi, *Scuola senza voti*, Brescia, La scuola, 1977.

⁶⁰¹ Legge n. 517/1977 *Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico*, (G.U. 18 agosto 1977, n. 224): Art. 4, *L'insegnante o gli insegnanti di classe sono tenuti a compilare ed a tenere aggiornata una scheda personale dell'alunno contenente le notizie sul medesimo e sulla sua partecipazione alla vita della scuola nonché le osservazioni sistematiche sul suo processo di apprendimento e sui livelli di maturazione raggiunti*.

⁶⁰² AMC, Cartella Piani di lavoro, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, Scuola di Savazza, a. s. 1977/1978, p. 8.

⁶⁰³ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1971/1972, p. 9.

si tratta di una delusione in più subita dal bambino che è il meno responsabile delle sue difficoltà⁶⁰⁴

e ci si domandava che senso e funzione potesse avere in un'istituzione educativa, la cui tensione doveva essere quella di favorire il più possibile un spirito di collaborazione e «di affratellamento»⁶⁰⁵,

una valutazione del tutto esteriore e data più come premio e punizione, che come obbiettiva misurazione [...].

una forma di valutazione come il voto, che finisce per divenire una motivazione estranea alla attività che si svolge, col risultato che, una volta terminata la scuola e con essa la paura del voto, ben pochi continuano a scrivere, disegnare, cantare, ecc. per il piacere di farlo⁶⁰⁶;

dall'altro si riconosceva anche che non bastava non bocciare ed eliminare il voto, perché permaneva l'esigenza da parte di tutti - alunni, famiglie ed insegnanti - di conoscere il livello dell'apprendimento raggiunto ed il progresso nel processo di formazione

[la valutazione], dunque, è momento ineliminabile di ogni processo educativo.⁶⁰⁷

In altre parole, si trattava di lavorare e ricercare insieme, scuola e famiglia, modi e mezzi diversi per spiegare e comprendere nel tempo gli itinerari culturali realizzati da ciascun soggetto, di sostituire all'eredità della traduzione in valore numerico del risultato scolastico,

una categoria ormai solidificata, una sorta di «gestalt» atavica⁶⁰⁸,

la centralità del valore del processo e del significato personale dell'esperienza scolastica, poiché

valutare significa fondamentalmente cercare di vedere più chiaro nei processi di apprendimento e nella esperienza culturale che la scuola propone.⁶⁰⁹

⁶⁰⁴ AMC, Cartella *Piani di lavoro*, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, Scuola di Savazza, a. s. 1977/1978, p. 8.

⁶⁰⁵ *Ibid.*

⁶⁰⁶ *Ibid.*

⁶⁰⁷ B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, edizioni dell'asino, 2012, p. 62.

⁶⁰⁸ F. Montuschi, *op. cit.*, p. 6.

⁶⁰⁹ *Ivi*, p. 37.

Dietro presunti criteri di oggettività e giustizia, come avevano fatto notare anche Don Milani ed i suoi ragazzi

non c'è nulla che sia ingiusto quanto far le parti eguali fra disuguali⁶¹⁰,

si celava in realtà una scuola - dell'obbligo - che sopprimeva la promozione e valorizzazione personale attraverso gerarchie di discipline, considerate di maggiore o minore importanza, e rigide griglie focalizzate sul risultato medio valido per lo studente medio, e dunque nella realtà dei fatti per «nessuno degli alunni frequentanti la scuola»⁶¹¹. Occorreva dunque come esortava poi Ciari pianificare e realizzare nella classe un'attività «multiforme»⁶¹², in cui cioè erano compresenti

aspetti culturali, organizzativi, manuali, artistici, eccetera, in modo che ogni ragazzo normale possa valorizzarsi in un settore o nell'altro.⁶¹³

Infine, l'assunzione di una prospettiva della valutazione come impegno collettivo di cui tutti erano protagonisti e destinatari, e dunque il richiamo ad una «corresponsabilità nella valutazione»⁶¹⁴, richiedeva una nuova scoperta e consapevolezza rispetto alla modalità operativa della collegialità non solo fra gli insegnanti, ma anche, dopo i decreti delegati, tra scuola e famiglie. Solo assegnando alla valutazione un carattere sempre più «sociale»⁶¹⁵ era infatti possibile promuovere l'acquisizione di quegli ideali di confronto, collaborazione e socializzazione che, elementi fondamentali nella formazione di personalità libere, autentiche e democratiche, sarebbero rimasti al di là di ogni apprendimento particolare e specifico come «patrimonio educativo»⁶¹⁶ di ognuno.

Queste istanze ed inviti furono pienamente accolti da Malservisi anche nel corso della sua attività a Monterenzio. Il maestro - come dimostrano non solo i piani di lavoro, ma anche i prodotti degli alunni conservati nel suo archivio - non aveva smesso infatti di ricercare un dialogo ed una collaborazione attiva con le famiglie,

⁶¹⁰ Scuola di Barbiana, *op. cit.*, p. 55.

⁶¹¹ F. Montuschi, *op. cit.*, p. 30.

⁶¹² B. Ciari, *op. cit.*, 2012, p. 62.

⁶¹³ *Ivi*, pp. 62-63.

⁶¹⁴ F. Montuschi, *op. cit.*, p. 65.

⁶¹⁵ B. Ciari, *op. cit.*, 2012, p. 64.

⁶¹⁶ F. Montuschi, *op. cit.*, p. 59.

ma anzi continuava ad individuare nella realizzazione di significativi e costruttivi rapporti

la possibilità è l'utilità di incontri comuni o singoli è vincolata all'assunzione di impegni comuni: o ad ogni riunione la scuola e la famiglia si assumono un compito, sul quale renderanno conto nell'incontro seguente, o in breve si trasformeranno in formali ed insignificanti conversazioni⁶¹⁷

la chiave per una scuola rinnovata in senso comunitario e partecipato.

Anche il momento dell'esame finale a compimento del ciclo elementare diventava allora occasione di uno spettacolo-restituzione alle famiglie e alla cittadinanza del percorso svolto insieme da alunni e maestro. Qui, la storia studiata a scuola sui libri di testo, il contenuto delle indagini d'ambiente sul territorio ed i diversi apprendimenti maturati nel corso delle molteplici attività didattiche si intrecciavano con le storie personali, le interviste le canzoni popolari realizzando quell'integrazione, quell'osmosi reciproca, tra scuola e società generativa di un vivere sociale immerso nella realtà ed autenticamente democratico.

Non si trattava certo di un compito facile da attuare e, soprattutto nel nuovo contesto di Monterenzio, Malservisi - come già ricordato - aveva dovuto fare i conti con la diffidenza iniziale della comunità. Tuttavia, a dimostrazione di una professionalità docente riflessiva ed anche costantemente attenta al rendere intelligibile i propri intenti e la propria pratica educativa in modo da farne terreno di condivisione, appare particolarmente significativo il pubblico riconoscimento e ringraziamento reso a conclusione dell'a. s. 1974/1975 dall'Amministrazione Comunale di Monterenzio ai maestri - tra cui ovviamente Malservisi - delle scuole elementari del Comune che

hanno scelto di NON LASCIARE INDIETRO NESSUN BAMBINO.⁶¹⁸

Un apprezzamento verso lo sforzo per lavorare a vantaggio di tutti ripreso, qualche giorno dopo, in un'ulteriore lettera da parte della Giunta Esecutiva del Circolo

⁶¹⁷ AMC, C. Malservisi, Piano annuale di lavoro, a. s. 1974/1975, p. 14.

⁶¹⁸ AMC, Lettera del Comune di Monterenzio indirizzata alla Direttrice Didattica, agli Insegnanti delle scuole elementari, a tutti i genitori degli alunni, al Consiglio di Circolo-Ozzano dell'Emilia, al Collegio dei docenti, ai Membri della Commissione scuola, ai Presidenti dei Consigli di frazione, datata Monterenzio, 24 giugno 1975.

Didattico di Ozzano dell'Emilia a cui apparteneva anche la scuola di "Monterenzio-Savazza" in cui era maestro Malservisi

Desideriamo esprimere la nostra soddisfazione per la buona riuscita di questo anno scolastico, conclusosi fra l'altro con la promozione di tutti gli alunni della scuole elementari di Monterenzio. Possiamo senz'altro affermare che il processo di rinnovamento della scuola, iniziato con l'attuazione dei Decreti delegati, si sta già concretizzando in queste forme di indirizzo democratico e non discriminatorio.⁶¹⁹

4.2 1979-1992 nella Scuola elementare "Monterenzio-Capoluogo"

Nonostante i tentativi di soppressione fossero stati avviati già a metà degli anni Settanta la scuola unica pluriclasse di "Monterenzio-Savazza" riuscì a sopravvivere fino al 1979. Alla sua chiusura Malservisi ottenne l'incarico presso la scuola elementare, monoclasse, di "Monterenzio-Capoluogo" in cui lavorava la moglie Francesca e dove sarebbe rimasto fino alla fine della sua carriera magistrale, conclusasi con il pensionamento il 1 settembre 1992⁶²⁰.

La storia professionale di Malservisi anche nel corso del suo decennio conclusivo si dimostrò ben lontana dall'essere vissuta in "tranquillità", da un lato sicuramente per la sua personalità costantemente in ricerca e messa in discussione, dall'altro per i cambiamenti che coinvolsero la scuola italiana durante gli anni Ottanta.

4.2.1 Cesare Malservisi nell'occhio del ciclone

Durante l'a. s. 1985/1986 era iniziata una vicenda che si sarebbe protratta anche nell'anno seguente e che coinvolgeva Malservisi insieme ad un gruppo eterogeneo per appartenenza confessionale di altri insegnanti - come testimoniato anche dalla collega Assunta Poggi nella sua videointervista - in una delle questioni più scottanti

⁶¹⁹ AMC, Lettera della Giunta Esecutiva del Circolo Didattico di Ozzano dell'Emilia indirizzata al Sindaco del Comune di Monterenzio, all'Assessore della Pubblica Istruzione del Comune di Monterenzio, al Sindaco del Comune di Ozzano dell'Emilia, all'Assessore della Pubblica Istruzione del Comune di Ozzano dell'Emilia, al Collegio dei docenti, a tutti i genitori degli alunni del Circolo, datata Ozzano Emilia, 12 luglio 1975.

⁶²⁰ AMC, Lettera intestata del Ministero della Pubblica Istruzione, Provveditorato agli studi di Bologna, Divisione II, Sezione IV, D. P. n. 150, datata Bologna, 17 febbraio 1992.

e delicate della storia scolastica, e non solo, italiana: l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole elementari⁶²¹.

Come è noto tale argomento era stato da sempre uno dei più discussi e controversi della storia politica italiana a partire dalla stessa Legge Casati, che peraltro come la introduceva -impartita dal maestro e controllata dall'autorità ecclesiastica - tra gli insegnamenti obbligatori. Tuttavia negli anni successivi, le controverse vicende legate all'istruzione religiosa videro dapprima - attraverso la Circolare del 29 settembre 1870 emanata da Ministro della Pubblica Istruzione Cesare Correnti - la sua riduzione ad insegnamento impartito solo agli alunni le cui famiglie ne avessero fatta espressa richiesta, e successivamente la sua mancata menzione fra le materie della scuola elementare pubblica ed obbligatoria, fino al corso inferiore, introdotta dalla Legge Coppino del 1877⁶²². Una sorta di facoltatività ripresa poi nei Programmi Gabelli del 1888 e dal Regolamento Baccelli del 1895⁶²³. Di fatto un'ulteriore ed importante svolta fu costituita dalla Riforma Gentile che presentava nei programmi didattici l'insegnamento della religione «a fondamento e coronamento dell'istruzione elementare in ogni suo grado»⁶²⁴. Tale situazione venne ereditata nell'Italia repubblicana a partire dall'accettazione del Concordato del 1929 tra Stato e Chiesa Cattolica. Pertanto l'insegnamento della religione era

⁶²¹ La bibliografia a riguardo, proprio perché uno dei tempi più complessi della storia della scuola italiana, è vastissima, non è dunque possibile in questa sede essere esaustivo pertanto ci si limita a citare: A. M. Marengo, M. Vigli, *Religione e scuola*, Firenze, La Nuova Italia, 1984; A. Maragliano (a cura di), *Chiesa, famiglia, educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1985; C. Betti, *Sapienza e timor di Dio. La religione a scuola nel nostro secolo*, Firenze, La Nuova Italia, 1992; A. Semeraro, *Il mito della riforma: la parabola laica nella storia educativa della Repubblica*, Firenze, La Nuova Italia, 1993; L. Pazzaglia, *Cattolici e scuola nell'Italia contemporanea*, Milano, I.S.U.-Università Cattolica, 1996; R. Fornaca, *La politica scolastica della Chiesa: dal Risorgimento al dibattito contemporaneo*, Roma, Carocci, 2000; L. Pazzaglia, F. De Giorgi, *Immagine, prescritto, vissuto: i cattolici e l'educazione degli italiani*, in A. Acerbi, *La Chiesa e l'Italia: per una storia dei loro rapporti negli ultimi due secoli*, Milano, Vita e Pensiero, 2003, pp. 61-97; M. Gecchele, P. Dal Toso (a cura di), *Educazione democratica per una pace giusta*, Roma, Armando, 2010; R. Laporta, *Scuola di Stato e senso della vita: una proposta*, «Il Ponte», n. 2, 2010, pp. 41-58; G. Bertagna, *Quale "cultura religiosa" nella scuola? Criteri per uno sguardo alla situazione italiana ed europea*, in L. Caimi (a cura di), *Autorità e libertà: tra coscienza personale, vita civile e processi educativi: studi in onore di Luciano Pazzaglia*, Milano, Vita e Pensiero, 2011, pp. 347-365; L. Caimi, G. Vian (a cura di), *La religione istruita: nella scuola e nella cultura dell'Italia contemporanea*, Brescia, Morcelliana, 2013; L. Pazzaglia, *I tentativi di riforma dell'ora di religione in Italia*, in A. Melloni, *Rapporto sull'analfabetismo religioso in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2014, pp. 259-281.

⁶²² R. D. n. 3968/1877: Art. 2 *L'obbligo di cui all'articolo 1 rimane limitato al corso elementare inferiore, il quale dura di regola fino ai nove anni, e comprende le prime nozioni dei doveri dell'uomo e del cittadino, la lettura, la calligrafia, i rudimenti della lingua italiana, dell'aritmetica e del sistema metrico.*

⁶²³ R. D. n.623/1895 *Regolamento generale per l'istruzione*. M. D'Ascenzo, *Tra centro e periferia. La scuola elementare a Bologna dalla Daneo-Credaro all'avocazione statale, 1911-1933*, cit.

⁶²⁴ R. D. n. 2185/1923 *Ordinamento dei gradi scolastici e dei programmi didattici dell'istruzione elementare* (G. U. n. 250, 24 ottobre 1923).

presente anche nei Programmi del 1955, in cui costituiva uno degli elementi portanti dell'istruzione elementare, variamente interpretato ed interpretabile a seconda dei singoli insegnanti e delle prassi didattiche delle diverse scuole.

Per quanto riguarda la storia professionale di Malservisi, nelle carte d'archivio, la questione pare esplodere proprio nel periodo di insegnamento a Monterenzio, in particolare negli anni successivi al nuovo Concordato, firmato il 18 febbraio 1984 dal Presidente del Consiglio Bettino Craxi - per la Stato italiano - e da Monsignor Agostino Casaroli - in rappresentanza della Santa Sede - e ratificato nel marzo dell'anno successivo⁶²⁵. In base al nuovo Concordato l'insegnamento della religione cattolica veniva sostanzialmente reso facoltativo e doveva essere impartito da personale scelto dalla Chiesa Cattolica.

L'entrata in vigore della nuova ora di religione aveva aperto, non solo nella scuola elementare di Monterenzio ma a livello nazionale, un acceso dibattito in merito alla sua applicazione. La querelle, che divideva i partiti e disorientava le famiglie, nasceva a partire dall'opzione dell'insegnamento confessionale a dalle difficoltà tecniche di attuazione dell'Intesa⁶²⁶. La discussione, soprattutto per quanto riguardava le scuole materne ed elementari, si concentrava sui possibili rischi di divisione tra i bambini delle classi e sulla rottura nell'organizzazione del lavoro didattico che la scelta di non avvalersi dell'insegnamento della religione cattolica e di frequentare l'ora alternativa poteva creare.

Secondo il gruppo di insegnanti di Monterenzio - di cui facevano parte Malservisi e la moglie Francesca Ciampi - che cercava di promuovere l'attenzione e la riflessione sul tema da parte delle famiglie e della comunità

non si tratta di scegliere fra il diavolo e l'acqua santa, ma di cercare di ragionare insieme sul significato e sulla dignità della nostra professione.⁶²⁷

Gli insegnanti - che non si dichiaravano disponibili ad impartire nella scuola l'insegnamento confessionale di qualsiasi religione - ritenevano infatti che le norme

⁶²⁵ Legge n. 121/1985 *Ratifica ed esecuzione dell'accordo con protocollo addizionale, firmato a Roma il 18 febbraio 1984, che apporta modifiche al Concordato lateranense dell'11 febbraio 1929, tra la Repubblica italiana e la Santa Sede* (G. U. n. 85, 10 aprile 1985, Supplemento Ordinario).

⁶²⁶ D. P. R. n. 751/1985 *Esecuzione dell'intesa tra l'autorità scolastica italiana e la Conferenza episcopale italiana per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche* (G. U. n. 299, 20 dicembre 1985).

⁶²⁷ AMC, Convocazione assemblea sindacale del 30 aprile 1986 sul tema *Nuove norme sull'insegnamento della religione e "disponibilità" degli insegnanti della scuola materna e della scuola elementare*.

di applicazione del nuovo Concordato riguardanti l'insegnamento della religione cattolica fossero in contrasto con lo spirito dei nuovi programmi della scuola elementare del 1985 e che rischiassero di creare pericolose fratture e discriminazioni tra i bambini e tra famiglie e insegnanti. Pur nella diversità di pensiero, condividevano cioè l'idea che l'insegnamento di qualunque credo religioso, ma anche ideologia politica, non dovesse rientrare nei compiti della professione docente esercitata nella scuola pubblica. La scelta del gruppo di insegnanti era quella di non impartire un insegnamento confessionale, ma di guidare, in maniera adeguata all'età degli alunni e nel rispetto delle diverse posizioni, una riflessione generale sugli aspetti morali, politici e religiosi come elementi parte dell'esistenza umana. Si trattava in sostanza di differenziare un insegnamento della religione conforme al Concordato ed al credo cattolico, da un insegnamento invece del fenomeno religioso colto dal punto di vista storico o sociale.

Ancora una volta Malservisi - e con lui il gruppo - sentiva come fondamentale quel rapporto e quel confronto, ricercati già dall'inizio della sua carriera, con i genitori attraverso incontri in cui condividere e riflettere sulle attività didattiche - dalle disposizioni ministeriali ai programmi, dalle metodologie agli obiettivi dell'insegnante - che venivano sviluppate a scuola. In questo caso però l'iniziativa degli insegnanti non fu gradita alla Direttrice Didattica del Circolo di Loiano, a cui apparteneva la scuola di "Monterenzio-Capoluogo", che in una lettera di richiamo al gruppo indicava l'incontro organizzato alla fine dell'a.s. 1985/1986 come

una turbativa nei rapporti delle famiglie con la scuola stessa in quanto l'atteggiamento della S.V. e dei colleghi coinvolti necessariamente suscita reazioni dei genitori interessati ad un insegnamento religioso nella scuola.⁶²⁸

Il gruppo di insegnanti poteva contare, come dimostrata una lettera conservata nell'archivio di Malservisi, sull'appoggio di diversi genitori che sostenevano come ritenessero necessario che i loro figli, fin da piccoli, potessero conoscere e imparare a rispettare la diversità che contraddistingue l'umanità. Pertanto consideravano dannoso, al fine di promuovere autonome capacità di giudizio e scelta, offrire un'istruzione monolitica

⁶²⁸ AMC, Direzione Didattica di Loiano, Prot. Ris. n. 31/B3 del 25 luglio 1986.

prima di poter arrivare ad una scelta che sia veramente tale, pensiamo sia necessario acquisire una conoscenza del problema in generale.⁶²⁹

Nella sua personale risposta alla lettera della Direttrice Didattica Malservisi rivendicava come le riunioni con i genitori facessero parte della funzione docente e come la trattazione degli argomenti rientrasse nella libertà di insegnamento prevista dai decreti delegati⁶³⁰. Durante gli incontri infatti, riferiva Malservisi, erano state esposte le norme e le modalità di attuazione dell'insegnamento della religione cattolica e le motivazioni della scelta da parte degli insegnanti di non dichiararsi disponibili ad impartirla. Si trattava per Malservisi di un confronto non solo necessario, ma del tutto legittimo anche in riferimento a quanto previsto dal testo stesso dell'Intesa, tra il Ministero della Pubblica Istruzione e la Conferenza Episcopale Italiana circa l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche italiane, del 14 dicembre 1985 e reso esecutivo dal D.P.R. n. 751 del 16 dicembre dello stesso anno⁶³¹. Inoltre, Malservisi sosteneva come apparisse restrittivo e semplicistico attribuire al solo atteggiamento degli insegnanti la causa delle preoccupazioni e delle tensioni nelle famiglie a proposito dell'insegnamento della religione cattolica, poiché le discussioni erano diffuse a più livelli, da quello governativo e parlamentare a quello sindacale ed associativo, e ampiamente riprese e divulgate dalla stampa e dai mass-media. Proprio per questo, faceva notare il maestro, gli incontri e la proposta di riflessione da parte degli insegnanti aveva al contrario sollecitato nella maggioranza degli interessati un utile momento di attenzione e conoscenza critica.

Il gruppo di insegnanti aveva inoltre predisposto per l'a.s. 1986/1987 un piano di lavoro per l'ora alternativa, approvato dal Collegio dei docenti e dai genitori, in cui emergeva distintamente l'intenzione di affrontare globalmente e trasversalmente il

⁶²⁹ AMC, *Ancora sulla religione a scuola...*, Lettera di un gruppo di genitori a sostegno degli insegnanti, p. 3.

⁶³⁰ D. P. R. n. 420/1974 *Norme sullo stato giuridico del personale non insegnante statale delle scuole materne, elementari, secondarie ed artistiche*, (G. U. 13 settembre 1974, n. 239): Art. 1 *Libertà di insegnamento. Nel rispetto delle norme costituzionali e degli ordinamenti della scuola stabiliti dalle leggi dello Stato, ai docenti è garantita la libertà di insegnamento. L'esercizio di tale libertà è inteso a promuovere attraverso un confronto aperto di posizioni culturali la piena formazione della personalità degli alunni. Tale azione di promozione è attuata nel rispetto della coscienza morale e civile degli alunni stessi.*

⁶³¹ D. P. R. n. 751/1985 *Esecuzione dell'intesa tra l'autorità scolastica italiana e la Conferenza episcopale italiana per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche: Nell'addivenire alla presente intesa le Parti convengono che, se si manifestasse l'esigenza di integrazioni o modificazioni, procederanno alla stipulazione di una nuova intesa.*

tema della religiosità. Affrontando l'aspetto della sacralità attraverso le dimensioni di luogo, tempo e lavoro dell'uomo, sia da un punto di vista storico che scientifico, gli elementi legati al tradizione e cultura cattolica venivano integrati infatti con quelli della tradizione popolare ed agli ideali democratici e cooperativi.

Tuttavia le polemiche non si placarono ed anzi nel corso del nuovo anno scolastico finirono per occupare anche le pagine della stampa locale, in cui con toni propri della battaglia⁶³² il gruppo di insegnanti era accusato di voler operare una censura nei confronti dell'insegnamento della religione. Una vicenda ed un clima di scontro che tutti gli insegnanti, sia laici che credenti, come riportano le testimonianze di Francesca Ciampi e Assunta Poggi, vissero con grande sofferenza. Tanto è vero che - lungi dal voler creare situazioni di separazione - avevano deciso, ancora in assenza della nomina di un insegnante di religione, di attendere anche nell'attuazione del programma di "alternativa", poiché

Avviarlo vorrebbe dire rispettare la volontà dei genitori del "no" e mettere i figli di quelli che vogliono religione in uno stato di disagio (dove li mettiamo? Con chi?) che non sarebbe educativo per nessuno.⁶³³

Le discussioni si infittirono ulteriormente in occasione delle festività pasquali quando gli insegnanti si opposero alla proposta del parroco di impartire la benedizione alla scuola, anche in questo caso con un'eco sui quotidiani locali. La scelta era motivata dalla convinzione, formalmente espressa anche alla Direttrice Didattica, che

gli atti di culto e le attività liturgiche di qualsiasi religione siano estranei alle finalità della scuola⁶³⁴

Fu in quell'occasione - a seguito di un anno segnato dalle polemiche ed in cui si era corso il rischio di dimenticare e distogliere l'attenzione dal complesso di una pratica didattica rigorosa, matura e valida - che il Professor Antonio Faeti, amico di Malservisi e della moglie fin dagli anni Cinquanta, intervenne in loro difesa e supporto con un lungo e denso articolo su «il Manifesto»⁶³⁵. Non si trattava

⁶³² Si riporta ad esempio il titolo di un articolo uscito su «Il Carlino. Bologna» il 15 ottobre 1986: *Una «task force» DC per l'ora di religione*.

⁶³³ Lettera in risposta al precedente articolo apparsa su «Il Carlino. Bologna» il 5 novembre 1986.

⁶³⁴ AMC, Lettera indirizzata alla Direttrice Didattica ed al Consiglio di Circolo di Loiano avente per oggetto *Atti di culto e attività liturgiche nella scuola*, datata 27 aprile 1987.

⁶³⁵ A. Faeti, *Storie a Monterenzio*, «il Manifesto», 31 maggio 1987, p. 11.

semplicemente di una presa di posizione accanto ad amici di lungo corso, ma piuttosto di una sintesi ed un riconoscimento dell'attività quasi trentennale dei due maestri, che lui stesso - come ricorda nella sua videointervista - aveva eletto a modello

questi due insegnanti è dal 1959 che regalano alla scuola tesori di finezze, di sapienza, di affetto, di inventiva. È dal 1959 che sono soli a tribolare con l'annuale cinismo di chi scopre la miseria perché ci sono gli scrutini e gli alberghi prenotati in pericolo, e hanno tirato su tre figli che ora sono grandi, e non hanno mai smesso, Francesca e Cesare, di studiare, di autocriticarsi, di sperimentare.⁶³⁶

Faeti riportava l'interesse dalle polemiche alla pedagogia, alla didattica, ai bambini, ai lavori prodotti in cui trovava l'abilità

di certi maestri di costruire, con gli alunni, storie che si infilano nei meandri della Storia, e qui ritrovo, civilmente, dolcemente occhieggianti, i Ginzburg e i Camporesi che Francesca e Cesare studiano e poi fanno arrivare fino ai loro bambini, con il sacrificio di chi compra i libri per propria irrinunciabile dignità, per scelta civile, per voglia di spendere bene la vita.⁶³⁷

Si trattava di una difesa dell'operato complessivo di questi due insegnanti. Faeti mirava infatti a collocare la loro opera educativa in uno sfondo storico e culturale più ampio e a spostare l'attenzione dei mass media su una visione più complessiva ed integrale delle due particolari professionalità docenti.

4.2.2 Passare la mano: un maestro che forma altri maestri e maestre

Durante gli anni di insegnamento a Monterenzio, precisamente nel 1985, venivano emanati a livello nazionale i nuovi programmi per la scuola elementare⁶³⁸ che

⁶³⁶ *Ibid.*

⁶³⁷ *Ibid.*

⁶³⁸ D. P. R. n. 104/1985 *Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria* (G. U. 6 maggio 1985, n. 105). F. Frabboni, R. Maragliano, B. Vertecchi (a cura di), *Il bambino della ragione. Strutture, contenuti e didattica dei nuovi programmi per la scuola elementare*, Firenze, La Nuova Italia, 1984; F. Frabboni, R. Maragliano, B. Vertecchi, *Pedagogia e didattica dei nuovi programmi per la scuola elementare*, Scandicci, La nuova Italia, 1985; A. Alberti, *Commento ai nuovi programmi della scuola elementare*, Scandicci, La nuova Italia, 1986; A. Alberti, G. Domenici, *Organizzazione didattica e nuovi programmi della scuola elementare*, Bergamo, Juvenilia, 1986; L. Rosati, *Motivi pedagogici e didattici nei nuovi programmi per la scuola elementare*, Roma, Borla, 1986; C. Scurati (a cura di), *La nuova scuola elementare. Commento ai programmi 1985*, Brescia, La scuola, 1986; M. Parente, *Come cambia la scuola elementare. Contenuti e prospettive dei nuovi programmi*, Milano, F. Motta, 1988; F. Deva, E. D'Onofrio, *L'insegnamento con i*

segnavano il passaggio dal bambino “tutto intuizione, fantasia e sentimento” al bambino “della ragione”, e prefiguravano una modalità di lavoro di tipo interdisciplinare e con un’attenta progettazione didattica. I programmi, arrivati a distanza di trent’anni da quelli Ermini del 1955, non trovarono impreparato Malservisi, che anzi si può dire probabilmente li avesse già applicati da diverso tempo perché infatti, come dimostrano i suoi documenti d’archivio e l’analisi svolta finora, la sua pratica didattica era già orientata in quella direzione.

In questi anni, tuttavia, un elemento di novità fu costituito per Malservisi dall’inizio del lavoro di formazione delle nuove generazioni di maestri e maestre. Un’intensa attività⁶³⁹ che, come si evince dai numerosi attestati conservati nel suo archivio, lo coinvolse lungo tutti gli anni Ottanta soprattutto sul territorio della provincia bolognese.

programmi 1985 nella scuola elementare : orientamenti didattici e indicazioni operative, Milano, Cetem, 1989.

⁶³⁹ Per dare un’idea della consistenza di questa attività si è deciso di riportare il lungo elenco delle formazioni condotte da Malservisi: Febbraio, Marzo, Aprile, Maggio 1981, Bologna, IRPA, *Seminario di didattica della danza popolare*; 7 Ottobre-18 Novembre 1981, Bologna, X° Circolo Didattico, *Corso di aggiornamento di Danza popolare*; 19 Ottobre-3 Dicembre 1981, Loiano, Circolo Didattico di Loiano, *Corso di aggiornamento sulle tecniche e la didattica della motricità legata alla musica*; 3 Febbraio-26 Maggio 1982, Bologna, XXII° Circolo Didattico, *Corso di danza*; Aprile-Maggio 1982, Casalecchio (BO), Polisportiva Casalecchiese “Giovanni Masi” - Centro Formazione Educazione Fisica Sportiva, *Corso di aggiornamento sul ballo saltato dell’Appennino bolognese*; Febbraio, Marzo, Aprile, Maggio, Ottobre, Novembre 1983, Bologna, Comune di Bologna, Dipartimento Istruzione, Cultura, Sport - Servizi scolastici, istruzione di base, *Corso di Danze, canti e giochi cantati*; Aprile-Maggio 1983, Casalecchio (BO), Polisportiva Casalecchiese “Giovanni Masi” - Centro Formazione Educazione Fisica Sportiva, *Corso di Danze e canti della tradizione emiliana ed europea*; Novembre 1983, Casalecchio (BO), Polisportiva Casalecchiese “Giovanni Masi” - Centro Formazione Educazione Fisica Sportiva, *Corso di aggiornamento su Giochi cantati, canzoni e girotondi*. Dicembre 1983, Casalecchio (BO), Polisportiva Casalecchiese “Giovanni Masi” - Centro Formazione Educazione Fisica Sportiva, *Corso di aggiornamento sulle Danze popolari*; Marzo, Ottobre, Novembre 1984, Casalecchio (BO), Polisportiva Casalecchiese “Giovanni Masi” - Centro Formazione Educazione Fisica Sportiva, *Corso di aggiornamento sulle Danze popolari*; 8 Settembre-16 Settembre 1984, Savignano sul Rubicone, Centro studi per l’educazione fisica, Federazione Italiana Educatori Fisici Sportivi, *Corso Internazionale di aggiornamento didattico-professionale di Educazione fisica e sportiva*; 8 Ottobre-12 Novembre 1984, Ozzano dell’Emilia (BO), Circolo Didattico di Ozzano dell’Emilia, *Attività di aggiornamento su musica e danze popolari*; Ottobre-Dicembre 1984, Casalecchio (BO), Polisportiva Casalecchiese “Giovanni Masi” - Centro Formazione Educazione Fisica Sportiva, *Corso di Giochi cantati, ninne nanne, canzoni e danze*; Gennaio-Marzo 1985, San Lazzaro (BO), Società Polisportiva Ponticella, *Corso di danze popolari*; Aprile, Giugno, Ottobre, Novembre 1985, Casalecchio (BO), Polisportiva Casalecchiese “Giovanni Masi” - Centro Formazione Educazione Fisica Sportiva, *Corso di aggiornamento sulle danze popolari e collettive*; Novembre-Dicembre 1985, Casalecchio (BO), Polisportiva Casalecchiese “Giovanni Masi” - Centro Formazione Educazione Fisica Sportiva, *Corso di danze tradizionali della montagna bolognese*; Gennaio-Febbraio 1986, Casalecchio (BO), Polisportiva Casalecchiese “Giovanni Masi” - Centro Formazione Educazione Fisica Sportiva, *Corso di danze tradizionali e collettive e loro trasmissione*; 2 Settembre 1987-27 Ottobre 1987, Fontanelice (BO), I.R.R.S.A.E. Istituto Regionale di Ricerca Sperimentazione e Aggiornamento Educativi per l’Emilia-Romagna, *Corso di aggiornamento sui nuovi programmi della scuola elementare per l’area educazione motoria, suono, immagine*; 12 e 13 Marzo 1988, Padova, Società Italiana per l’Educazione Musicale, stage con Francesca Ciampi, *Musica e movimento: dal gioco cantato alla danza popolare*.

L'ambito in cui operò Malservisi come formatore era in particolare quello relativo alle tre educazioni - educazione all'immagine, educazione al suono e alla musica ed educazione motoria - introdotte con i nuovi programmi ed a cui veniva assegnato uno spazio di maggior riconoscimento e rilievo rispetto al passato

componenti essenziali dell'unità educativa della persona sono considerate, nei nuovi programmi, anche l'educazione estetica, musicale e motoria. La lettura e l'interpretazione dei linguaggi iconico, musicale e motorio, con i quali il fanciullo ha così forte consuetudine, possono favorire anche gli apprendimenti più complessi dell'area linguistica e logico-matematica.⁶⁴⁰

A riguardo appaiono allora significative le pagine di appunti⁶⁴¹ che Malservisi aveva scritto in quegli anni riflettendo sul proprio ruolo di formatore e sull'aggiornamento rispetto a tali "educazioni".

Innanzitutto, soffermandosi sulle modalità migliori di formazione in itinere da offrire a giovani insegnanti, Malservisi riteneva, in parziale disaccordo con quanto era a sua volta indicato ai futuri formatori, che oltre ad una base teorica anche l'offerta di esempi di attività, di esperienze possibili,

riproducibili, riproponibili, riutilizzabili secondo schemi e sequenze reinventabili⁶⁴²

potesse concorrere, in un costante confronto fra teoria e quanto elaborato nella propria classe, alla capacità di operare scelte orientate secondo criteri di valore, attraverso una valutazione seria. In altre parole, si trattava per Malservisi di sviluppare quello spirito critico, obiettivo della sua pratica educativa anche a scuola, in grado di contemplare e vagliare le diverse soluzioni e di indirizzarsi non verso quella apparentemente più affascinante, ma altamente improbabile, quanto piuttosto verso la più utile ed effettivamente realizzabile. Richiamando Visalberghi⁶⁴³, secondo il maestro Malservisi occorre farsi guidare non solo dalle conoscenze scientifiche, ma anche dal "buon senso" acquisibile tramite la pratica e l'esperienza. Due poli, quello della conoscenza scientifica e quello dell'esperienza, reciprocamente connessi, poiché se la prima non è efficace senza la seconda, viceversa quest'ultima non può essere significativa senza il supporto dell'altra.

⁶⁴⁰ D. P. R. n. 104/1985, *cit.*

⁶⁴¹ AMC, C. Malservisi, Documento manoscritto dal titolo *Educazione all'immagine, al suono, al movimento.*

⁶⁴² *Ivi*, pp. 2-3.

⁶⁴³ A. Visalberghi, *Pedagogia e scienze dell'educazione*, Milano, A. Mondadori, 1978.

Malservisi proseguiva poi rilevando una contraddizione tra lo spazio e l'importanza attribuita alle tre educazioni prese singolarmente all'interno dei programmi ed il loro raggruppamento invece in un'unica formazione al momento dei corsi di aggiornamento. Secondo Malservisi era un altro il piano di riflessione che accomunava le tre discipline e riguardava piuttosto la rappresentazione e l'implicito, spesso inconsapevole, che ne avevano gli insegnanti:

il fatto che il successo, le abilità in questi ambiti siano fortemente legati a capacità innate.⁶⁴⁴

Questo assunto latente, la convinzione che la buona riuscita in queste discipline fosse semplicemente legata a caratteristiche personali - ad una genialità innata - si traduceva nella pratica con un minore impegno ed investimento di riflessione e progettazione in queste attività rispetto a quelle linguistiche o matematico-scientifiche

spesso non ci mettiamo lo stesso impegno, le stesse astuzie pedagogiche che investiamo per gli accenti sulla *é*. [...] A livello teorico siamo consapevoli dell'importanza dei nuovi linguaggi, della forza della comunicazione attraverso l'immagine, della necessità di un corpo sano, funzionale, ma il peso della tradizione della nostra scuola, le aspettative delle famiglie, la nostra formazione ci fanno agire diversamente.⁶⁴⁵

Sulla scia di quell'invito a realizzare in classe un'attività multiforme espresso da Ciari e, come nei paragrafi precedenti dimostrato, già messo in pratica nel corso sua esperienza magistrale, Malservisi sosteneva come da «professionisti della scuola»⁶⁴⁶ fosse necessario credere che

offrendo ricche opportunità, preparando un ambiente denso di stimoli le possibilità di ogni bambino possano essere valorizzate al massimo.⁶⁴⁷

Malservisi si prefiggeva dunque di proporre un corso di aggiornamento in cui

⁶⁴⁴ AMC, C. Malservisi, Documento manoscritto dal titolo *Educazione all'immagine, al suono, al movimento*, p. 4.

⁶⁴⁵ *Ivi*, p. 5.

⁶⁴⁶ *Ivi*, p. 7.

⁶⁴⁷ *Ibid.*

mostrare tante cose che si possono fare senza essere geni della musica, della pittura o atleti superdotati, ma senza rassegnarsi ad essere persone non intere.⁶⁴⁸

Il maestro sottolineava dunque come le tre educazioni non dovessero essere separata dalle altre, ma con queste costituire un unicum nell'elaborazione di piani di lavoro e di progetti didattici complessivi al fine di formare personalità complete.

4.3 Cesare Malservisi cantautore

In quella seconda metà degli anni Ottanta si apriva anche un ulteriore e significativo capitolo nella vita di Malservisi, o forse sarebbe meglio dire che una parte da sempre integrante della sua personalità trovava una forma più consapevole e ricercata. Come racconta la moglie Francesca Ciampi nella sua videointervista, intorno ai cinquant'anni Malservisi si era ritrovato a dover vivere una lungodegenza in ospedale dove, oltre ad intrattenere gli altri pazienti ricoverati ed il personale ospedaliero con strisce quotidiane a fumetti sulla vita del reparto e con l'organizzazione di tornei di vario tipo, aveva cominciato - intensamente - a comporre e registrare canzoni, tanto che

uscì dall'ospedale Maggiore guarito e cantautore.⁶⁴⁹

Non è facile da persona non esperta del campo e di origini non bolognesi dedicare questo breve spazio all'opera canora ed autoriale del maestro Malservisi, anche alla luce delle puntuali disamine e riconoscimenti offerti da più figure di intellettuali ed amici che lo hanno conosciuto personalmente. Per non addentrarmi, da intrusa, in questo particolare ambito e per rispettare la delicatezza del suo talento, ho dunque deciso di intrecciare testimonianze e testi delle canzoni - contenuti nell'importante libro postumo del 2007 curato dalla moglie Francesca - in modo narrativo, quasi per suggestioni.

Leggendo e ascoltando le sue canzoni sono riuscita a comprendere meglio la miscela culturale e formativa del maestro bolognese ed ho avuto come l'impressione che la giornata di Malservisi fosse più lunga rispetto a quello che

⁶⁴⁸ *Ibid.*

⁶⁴⁹ F.Ciampi, in C. Malservisi, *Che bân udâur: 72 canzoni in dialetto bolognese con traduzioni*, Bologna, Alberto Perdisa, 2007 (a cura di F. Ciampi), 2007, p.17.

spesso oggi percepiamo. Mi è sembrato cioè che fosse riuscito a sfuggire da quel consumismo, da quell' "usa e getta", preannunciato ad esempio da Pier Paolo Pasolini negli *Scritti corsari*⁶⁵⁰. L'uso del tempo prima del consumo era un uso per riflettere, per scrivere e fare bene le cose. Un uso del tempo in cui è possibile ritrovare quel legame, ovvero quel divorzio non ancora avvenuto, tra mano e mente di cui scrive il sociologo Sennett in *L'uomo artigiano*⁶⁵¹. Sennett infatti riferendosi al concetto di artigianalità indica come sia un lavorare fatto di maestria, di arte manuale ed arte d'intelletto, un lavorare basato su tempi lenti: fare una cosa, pensarci su e farne un'altra. Un processo circolare che aiuta a pensare ed esplorare, non lontano peraltro dalla pratica riflessiva docente di Malservisi ed anche contrapposto a sistemi di istruzione basati sulla rapidità dell'apprendimento, sull'imparare una cosa per passare velocemente ad un'altra.

Il richiamo alla dimensione dell'essere artigiano, rinvia anche ad un passaggio del XXVI canto del *Purgatorio* in cui Guido Guinizzelli con queste parole

O frate - disse -, questi ch'io ti cerno
col dito - e additò un spirto innanzi -
fu miglior fabbro del parlar materno.⁶⁵²

indica a Dante la figura di Arnaut Daniel, non a caso un trovatore francese e riconosciuto come uno dei principali poeti in lingua volgare.

In quel periodo di degenza Malservisi affinò dunque un'ulteriore competenza, che declinò ben presto anche sul piano professionale e propriamente didattico. Cesare Malservisi portava spesso la chitarra in classe e come lui stesso rievocava nelle pagine autobiografiche introduttive al libro

come maestro, quando cominciai ad andare a scuola con la chitarra, destai qualche perplessità che poi passò, guadagnata la fiducia dell'utenza.

Ho avuto la fortuna di fare questo bel mestiere che non mi sembrava un lavoro, ma un modo di stare nel mondo.

Quante facce ho incontrato di adulti e di piccoli che si divertivano a cantare con me, a giocare con le voci, a scherzare con le parole, a gustare il suono del nostro dialetto o le parlate di altre genti, a raccontare cantando la gioia, la malinconia, il rimpianto e le speranze.⁶⁵³

⁶⁵⁰ P. P. Pasolini, *Scritti corsari*, Milano, Garzanti, 1975.

⁶⁵¹ R. Sennett, *L'uomo artigiano*, Milano, Feltrinelli, pp. 44-51.

⁶⁵² D. Alighieri, *La Divina Commedia, Purgatorio*, XXVI, 115-117.

⁶⁵³ C. Malservisi, *op. cit.*, p. 11.

Malservisi - che come ricorda la moglie Francesca avrebbe preferito essere definito uno *chanteur de rue* più che un cantautore - giocando «con la musica e con le parole di casa»⁶⁵⁴ dimostrava una visione del mondo positivamente disincantata e una capacità poetica espressa, appunto in dialetto bolognese, in grado di ricreare una città, un tempo e una cultura ormai scomparse anche se così vicine. Nelle sue canzoni si avverte infatti un grande amore per una parte della città apparentemente marginale e periferica. Pier Luigi Cervellati - noto architetto ed urbanista italiano, docente presso la Facoltà di Lettere e Filosofia di Bologna oltre che Assessore al Traffico, all'Edilizia Pubblica e Privata e all'Urbanistica della città - scriveva di Malservisi

Malservisi è un uomo speciale. Canta e suona. Istruisce e rasserena. Ti fa capire chi siamo, ciò che vale della nostra vita e del posto in cui viviamo⁶⁵⁵

È forse questo uno dei punti cruciali della personalità e dell'opera di Malservisi: un'osmosi partecipata e continuata con il territorio, un territorio che evolve con il mutare dei contesti e diventa anche parte di una visione pedagogica e di varie espressioni artistiche (disegno, fotografia, ballo, canto), perché come sottolinea anche il Professor Antonio Faeti nella sua videointervista

la coscienza territoriale è la coscienza di tutto, è da lì che ricavi il tuo esistere, il tuo radicarti, il tuo contare, significare.⁶⁵⁶

Malservisi era anche un abile disegnatore e fotografo ed attraverso disegni e fotografie aveva ritratto, come un urbanista, il passaggio dalla campagna alla città. Sempre Cervellati raccontava come tra le pagine di un album di foto scattate da Malservisi alla città di Bologna ci fosse un suo racconto che cominciava così

voglio fare un libro con storie di case. Se fossi uno importante il primo capitolo lo chiamerei *Resistenze di architettura spontanea-vernacolare all'interno del tessuto urbano*.⁶⁵⁷

⁶⁵⁴ *Ivi*, p. 1.

⁶⁵⁵ P. L. Cervellati, *Quel paese verso la bassa*, in C. Malservisi, *op.cit.*, p. 23.

⁶⁵⁶ Videointervista al Professor Antonio Faeti, paragrafo 5.2 di questa tesi.

⁶⁵⁷ P. L. Cervellati, *Quel paese verso la bassa*, in C. Malservisi, *op.cit.*, p. 23.

Nelle sue canzoni Cesare Malservisi sembrava esprimere questo tessuto utilizzando la canzone in dialetto bolognese in maniera differente da quella tradizionale, era uno utilizzo che faceva pensare, che non faceva spettacolo.

Come ricordano coloro che l'hanno conosciuto, Malservisi amava la cultura francese, ascoltava Fréhel, Édith Piaf, Maurice Chevalier ed aveva cominciato a tradurre Georges Brassens. Esiste un'assonanza tra la lingua francese e dialetto bolognese, entrambi - faceva notare Carlo Loiodice, musicista pugliese compagno di suonate e cantate con Malservisi - hanno parole tronche e accenti che l'italiano non ha

non so in altre lingue e paesi, ma direi che in Italia nessuno è stato mai capace di concepire due versi rimati in "ab".

*E ló am pèr al capitàn Acàb / al barcarôl dal Trabb*⁶⁵⁸. Il capodoglio e il pesce gatto...

Melville e Bacchelli... altro che cuore e amore!⁶⁵⁹

Un raccontare in rima, in musica e in dialetto che non si limitava a testi nostalgici o irriverenti, ma dava vita anche canzoni di «contenuto "allegrement" civile come quelle di Bressens»⁶⁶⁰. Janna Carioli - giornalista, autrice di programmi televisivi, cartoni animati, scrittrice di canzoni, testi teatrali e libri per ragazzi - nel suo personale ricordo di Malservisi affermava inoltre

per Cesare il bolognese ha rappresentato sicuramente anche un delicato schermo dietro al quale tradurre sentimenti di amore che forse in italiano gli sarebbero apparse retoriche e che pronunciate nella lingua degli affetti e della memoria , suonavano più asciutte e vere.⁶⁶¹

È possibile individuare alcune tappe nella vita di Malservisi diventate fonte primaria per la sua opera da cantautore. Durante l'infanzia, coincisa con quello fascista, l'atmosfera familiare conteneva già filastrocche, ninne nanne e cantate per le festività. Mentre fuori si parlava in italiano ed in casa si usava il dialetto

a scuola invece si cantava *Sole che sorgi libero e giocondo*, e nella colonia estiva si marciava con *Vincere*, la radio ci rallegrava con *Giarabub* e *Ba-ba-ba baciarmi piccina*.⁶⁶²

⁶⁵⁸ E sembra il capitano Achab / il barcaiolo del Trebbio (*Al barcarôl da Trabb*).

⁶⁵⁹ C. Loiodice, *In viâz*, in C. Malservisi, *op.cit.*, p. 34.

⁶⁶⁰ J. Carioli, *Le avventure*, in C. Malservisi, *op.cit.*, p. 22.

⁶⁶¹ *Ibid.*

⁶⁶² C. Malservisi, *op. cit.*, p. 2.

Il periodo della guerra era poi stato un'ulteriore occasione di apprendimenti musicali e dialettali. Con lo sfollamento si era infatti formata una piccola comunità di bolognesi, in cui la vicinanza con nuovi personaggi aveva contribuito ancor più ad intrecciare i rapporti tra canto, vita quotidiana e tradizione

nelle sere di inverno Piretto trasformava le veglie in spettacolo. [...] Lui tirava fuori *l'organèn* e suonava. Quelle sue dita grosse come manici di "podetto"⁶⁶³, correvano a trovare polke e altre diavolerie che non lasciavano tranquille le gambe.⁶⁶⁴

Anche nella Bologna "città aperta" del 1944 era possibile trovare i cantastorie

davanti all'Arena del Sole trovavamo spesso Tonino Zamboni.

Era lì con la sua chitarra e i fogli volanti; dal pubblico riusciva ad avere attenzione, ma pochi soldi. Cantava di tutto e con una bella voce. Aveva pochi denti in bocca e degli occhiali con le lenti grosse e unte sopra degli occhi piccoli piccoli⁶⁶⁵

che non sparirono con la ricostruzione

i cantastorie non me li sono mai persi: assieme a Tonino ritornò Sigfrido, poi Piazza Marino⁶⁶⁶ e Bobi.

Fui iscritto alle medie di Via del Pallone e al venerdì non rinunciavo alle battute sgangherate, alle storie lacrimevoli, ai doppi sensi non troppo velati, al teatro dell'assurdo, al mondo offerto dai nostri artisti di strada, chiuso in un cerchio mutevole di facce.⁶⁶⁷

Malservisi avrebbe incontrato alcune di queste persone anche in seguito, in altre occasioni e in altri contesti, ad esempio tra gli operai dello zuccherificio a quattordici anni durante la campagna dello zucchero, creando una contiguità di territorio, legami e cultura oggi resa ancora più rara dalla velocità di spostamenti e dalla fretta isolante.

⁶⁶³ Attrezzo simile ad una roncola, ma con un'accetta nella parte posteriore.

⁶⁶⁴ C. Malservisi, *op. cit.*, p. 6.

⁶⁶⁵ *Ivi*, p. 7.

⁶⁶⁶ Piazza Marino cantastorie dal 1927 nelle fiere e mercati dell'Emilia-Romagna aveva il vezzo di anteporre il cognome al nome in modo da ottenere la rima «Piazza Marino, poeta e contadino». La sua fama di imbonitore "in rima" gli valse anche la scherzosa qualifica popolare di *incanta bess* (incanta bisce). Nel 1970 fu eletto Trovatore d'Italia dall'Associazione italiana cantastorie ambulanti.

⁶⁶⁷ *Ivi*, p. 8.

L'aspetto politico, di militanza in prima persona, di alcuni brani di Malservisi trovava origine non solo dal retroterra socialista della famiglia, ma anche dal contatto, dopo la guerra, con le donne dell'Unione Donne Italiane (UDI) a Casaglia, che «assieme a grandiosi piatti di maccheroni»⁶⁶⁸ regalarono «i canti della Resistenza, delle mondine, dei contadini»⁶⁶⁹. Canzoni che il giovane Malservisi non aveva mai sentito a scuola e che lo trovarono preparato alla sfilata del Primo Maggio 1946 con la triade classica: «BANDIERA ROSSA - INTERNAZIONALE - INNO DEI LAVORATORI»⁶⁷⁰.

Tali tracce sono importanti per comprendere il clima di quel particolare spazio e tempo storico e la cultura con cui Malservisi sentiva di essere intimamente legato. Una cultura che, come ricorda il Professor Vittorio Capecchi nella sua videointervista, era profondamente radicata nel territorio, nella materialità e nei gesti quotidiani ed allo stesso tempo fatta di riferimenti artisti, letterari e politici. Non meraviglia dunque ritrovare nella produzione cantautorale di Malservisi una compresenza di diverse componenti, dai riferimenti esplicitamente legati alla politica alla sfera dell'infanzia, della famiglia e degli affetti. Sono un esempio del primo caso canzoni come *La Seziân* (La Sezione), che narra «senza retorica e con garbo»⁶⁷¹

Che fadîga vudèr la Seziân
Con la fâza ed Togliatti in canténna,
la Potiomchim adès l'ha finé al só carbân,
che fadîga vudèr la Seziân.
Quanta chërta lé däntr ai scatlón,
che spulvrâz sopra tanti ideali.
L è mèi tgnîri da cânt
ch'i pôlen vgnîr bón,
quanta chërta lé däntr ai scatlón...⁶⁷²

il trasloco a cui una vecchia sezione di Partito Comunista è costretta a causa dei cambiamenti politici e delle ristrettezze economiche

⁶⁶⁸ *Ivi*, p. 9.

⁶⁶⁹ *Ibid.*

⁶⁷⁰ *Ibid.*

⁶⁷¹ A. Preti, *L'orgoglio delle scelte*, in C. Malservisi, *op.cit.*, p. 38.

⁶⁷² Che fatica vuotare la sezione / con la faccia di Togliatti in cantina, / la Potemkin adesso ha finito il suo carbone, / che fatica vuotar la sezione. / Quanta carta negli scatoloni, / che polvere su tanti ideali. / È meglio conservarli / che possono tornar buoni, / quanta carta negli scatoloni...

Tutto passa sotto gli occhi dei vecchi militanti i quali, in realtà, più che un trasloco, stanno facendo i conti con la propria storia e con la grande frattura che l'ha segnata.⁶⁷³

O *Padrân* (Padrone) in cui emerge la forte valenza che ha avuto in passato questa parola anche per la costruzione stessa dell'identità ed appartenenza operaia

Biologi, zoofili coi amîg dla natûra
i anónzien ch'as avsénna una sventura,
parché una râza antîga la pèr in estinziân:
l'êra la râza fôrta dal padrân.
Prôva a tôr al giornèl, a t pòs dèr un migliân
se t trôv un artéccuel ch'al dscârta dal padrân:
ai é la controparte, la borghesî avanzè,
i én lâur che adès i t dan dâl gran fregghè.⁶⁷⁴

La famiglia - sia quella dell'infanzia e della adolescenza che poi la propria con la moglie Francesca, i figli ed i nipoti - è l'altro elemento trasversale e nucleo centrale che si intreccia continuamente con circostanze festive, dichiarazione di amore (*La dichiaraziân*), passeggiate (*Nicolén*), luoghi (*Ai êra una vólta Curtgèla* o *Pôrta dâl Lâm*), cibi (*I Sardón*), odori (*Che bân udâur*), a cui l'uso sapiente del dialetto conferisce un effetto poetico ed allo stesso tempo di grande autenticità

Una sîra col nibiân, là prémma ed Nadèl,
a m ftèva dala fèsta insàmm a mî fradèl
e a brazàtt con al mî nôñ, quand al fèva bûr,
andèven fèn in piâza dala Cà di Fiûr.
Che bân udâur ed nabbia, che bân udâur,
che bân udâur ed mói, che bân udâur.⁶⁷⁵

⁶⁷³ *Ibid.*

⁶⁷⁴ Biologi, zoofili con gli amici della natura / annunciano che si avvicina una sventura, / perché una razza antica sembra in estinzione: / era la razza forte del padrone. // Prova a prendere un giornale, ti posso dare un milione / se trovi un articolo che parli del padrone: / c'è la controparte, la borghesia avanzata, / sono loro che adesso ti danno delle fregature.

⁶⁷⁵ Una sera col nebbione, prima di Natale, / mi vestivo da festa insieme a mio fratello / e a braccetto col mio nonno, quando faceva buio, / andavamo fino in piazza dalla Ca' dei Fiori. // Che buon odore di nebbia, che buon odore, / che buon odore di bagnato, che buon odore (*Che bân udâur*).

Infine, anche come chiusura, merita di essere menzionata *L'aventûra*, la canzone con cui nel 1988 vinse, ex aequo con Fausto Carpani, il Festival della canzone dialettale, organizzato dal Comune di Bologna in Piazza Maggiore. La manifestazione, in quell'anno alla sua seconda edizione, vedeva tra i giurati anche docenti dell'Università come, Fabio Foresti⁶⁷⁶ e Roberto Leydi⁶⁷⁷, oltre a Francesco Guccini.

Ai ténp dal Far Vèsst tòtt i american
in vatta int un câr i andèven luntàn,
con quâter cavâl e la Colt in zintûra
e só pr âl muntâgn a zarchèr l'aventûra.
Al nôster Far Vèsst l'êra un pôc pió pèra:
mî nôna partèva pr andèr in risèra,
mî nôn al s avièva de drî a una cavâla
pr andèr in bunéffica con la vanga in spâla.

I nôster brazànt e qui american,
a pinsèri pulîd i s arvîsen dabân:
sgubèr còme bìsti in muntâgna e in pianûra,
magnèr tòtt i dé l' 'èra un'aventûra.
Adès par furtónma ai é da magnèr,
socuànt dé ed vacanza i s pôlen anc fèr:
durmîr dâpp mezdé, arpusèr la tèsta,
partîr pr un viaztén, as pôl anc fèr fèsta.

Ai é di sugèt ch'i viâzn in Toyota
e i t fan da capîr che par lâur t î un idiòta:
col brâz pugè fòra, la bèrba un pô dûra,
i t vòlen fèr cràdder ch'i fan n'aventûra.
Mo as capéss pulîd dala fâza léssa
che in tòtta la vétta i n han mâi vèsst la sghéssa:
la pâpa i l'han sänper truvè bèle fâta,
in tòtti âl zughè lâur i avèven la mâta.

E té col tô zaino, col ftièri strazè,
con i cavî lóng e con l'òc' inbrujè,

⁶⁷⁶ Professore di sociolinguistica e studioso di storia della tradizione culturale e del patrimonio linguistico di tradizione.

⁶⁷⁷ Professore di etnomusicologia, aveva contribuito alla riscoperta e studio del canto politico e sociale ed era stato collaboratore di Umberto Eco, Dario Fo e Moni Ovadia.

con la tô burâcia atachè in zintûra
t vû dêrum d'intànnder che t fê l'aventûra.
Mo as vadd da luntàn ch't è sâul na gran pòra,
dai guâi ch'ai é in gîro t et vû tirèr fòra:
fèr fênta d'ignînta, guardèr al indrî,
schivèr i problêma e pò scapèr vî.

Mo fairmet un pôc e guarda in avanti:
gli stessi problemi ce li abbiamo in tanti.
Stà só con la fâza e senza paura,
pò prôva anca té ed tachèr l'aventûra.

Ai ténp dal Far Vèsst tòtt i american
in vatta int un câr i andèven luntàn,
con quâter cavâl e la Colt in zintûra
e só pr âl muntâgn a zarchèr l'aventûra.
Al nôster Far Vèsst adès l é pió pèra
an i é pió bisâgn d andèr in risèra,
mo tirèr avanti l é sânpèr na gâra
l é pió inpegnatîv che sunèr la chitâra.
Arlîva di cínno, lavâura tant ân
e pò, s'l é pusébbil, an fèr al rufiàn.
Na quèlca bujèta l'arîva ed sicûra:
avanzèr di òmen l é un'aventûra.⁶⁷⁸

⁶⁷⁸ Ai tempi del Far West tutti gli americani / sopra un carro andavano lontano, / con quattro cavalli e la Colt in cintura / su per le montagne a cercare l'avventura. / Il nostro Far West era un po' più piatto: / mia nonna partiva per andare in risaia, / mio nonno si avviava dietro una cavalla / per andare in bonifica con la vanga in spalla. // I nostri braccianti e quelli americani, / a pensarci bene si assomigliano davvero: / faticare come bestie in montagna e in pianura, / mangiare tutti i giorni era un'avventura. / Adesso per fortuna c'è da mangiare, / alcuni giorni di vacanza si possono anche fare: / dormire dopo pranzo, riposare la testa, / partire per un viaggetto, si può anche fare festa. // Ci sono dei tipi che viaggiano in Toyota / e ti fanno capire che per loro sei un idiota: / col braccio appoggiato fuori, la barba un po' dura, / ti vogliono far credere che fanno un'avventura. / Ma si capisce bene dalla faccia liscia / che in tutta la vita non hanno mai visto la fame: / la pappa l'hanno sempre trovata già fatta, / in tutte le partite loro avevano il jolly. // E tu col tuo zaino, col vestito stracciato, con i capelli lunghi e l'occhio annebbiato, / con la tua borraccia attaccata in cintura / vuoi darmi ad intendere che fai l'avventura. / Ma si vede da lontano che hai solo una gran paura, / dai guai che ci sono in giro vuoi tirarti fuori: / far finta di niente, guardare all'indietro, / scansare i problemi e scappare via. // Ma fermati un poco e guarda in avanti: / gli stessi problemi ce li abbiamo in tanti. / Stai su con la faccia e senza paura, / poi prova anche tu a cominciare l'avventura. // Ai tempi del Far West tutti gli americani / sopra un carro andavano lontano, / con quattro cavalli e la Colt in cintura / e su per le montagne a cercare l'avventura. / Il nostro Far West adesso è più comodo / non c'è più bisogno di andare in risaia, / ma tirare avanti è sempre una gara / è più impegnativo che suonare la chitarra. // Alleva dei figli, lavora tanti anni / e poi, se è possibile, non fare il ruffiano. / Qualche disgrazia arriva di sicuro / restare uomini è un'avventura.

CAPITOLO 5 - Un'identità plurale

5.1 Videointervista al Professor Vittorio Capecchi

La videointervista a Vittorio Capecchi, Professore di Sociologia generale presso l'Università di Bologna è stata realizzata presso la sua abitazione a Bologna il 14 giugno 2016.

CHIARA VENTURELLI (d'ora in poi C.): *So che tra lei e Malservisi c'era un rapporto di amicizia.*

PROF. VITTORIO CAPECCHI (d'ora in poi CA.): Sì molto. Cesare è stata una persona molto interessante. Abbiamo passato assieme le vacanze al mare con i nostri bambini, mi ha fatto conoscere Leonesi⁶⁷⁹, nostro carissimo amico, regista teatrale e figura importante della cultura comunista bolognese. C'è infatti una cultura interessante da sottolineare. Il meglio della cultura comunista cioè una cultura non settaria, ma profondamente radicata con la storia e la cultura artistica, letteraria, affabulatoria di Bologna. Questi incontri per me sono stati molto importanti perché sono toscano, mi sono laureato alla Bocconi di Milano, dopo di che sono stato negli Stati Uniti, non era emiliano. Allora avendo avuto una vita un po', così, spezzata tra diverse città, quando arrivai a Bologna, alla fine degli anni Sessanta, fu quasi come se mi ricostruissi un'identità, amando questa città ed appassionandomi della cultura bolognese, di cui sia Malservisi che Lionesi hanno rappresentato il meglio. Per quanto mi riguarda, al di là dei suoi meriti di insegnante, Cesare è stata la persona che mi ha trasmesso questa interessante cultura. Una cultura di sinistra, ma dentro ad una visione molto umana, senza rancori, rispettosa del patrimonio sia contadino che operaio, ed anche questo è molto interessante. Una cultura appassionata, radicata, piena di materialità, dove c'è il dialetto ed il ballo, ma con spessore. Una cultura anche molto raffinata perché tutto sommato una cultura letteraria fatta di riferimenti. E personaggi come Cesare Malservisi rappresentano proprio questa raffinatezza della cultura, in cui fare il pane, mangiare, correre, ballare non sono esteriorità, ma fanno parte di un mondo in cui ci sono anche politica e letteratura. Ripeto, venendo dal di fuori avevo bisogno di entrare in contatto con l'anima della città, avevo anche voglia di trovare

⁶⁷⁹ Luciano Leonesi.

un'identità in un certo senso. E l'identità che ho assimilato da Cesare Malservisi e da Luciano Leonesi è l'identità operaia contadina. Un filone operaio con radici profonde nella campagna. Tutto questo è Cesare in un certo senso. Al di là delle sue capacità pedagogiche di insegnante molto bravo, Cesare rappresenta proprio questa cultura che è tra la campagna e la città e che ha anche una radice storica, perché in effetti le capacità imprenditoriali della famiglia mezzadrile sono state trasferite nelle capacità metalmeccaniche. Spesso si ha da una parte un mondo urbano ed industriale e dall'altra parte si ha il mondo contadino in modo separato, mentre lì erano sempre intrecciati. Cesare riusciva a far emergere questa cultura con una grande finezza e moltissima umanità. Una cultura raffinata in cui non c'era spazio per l'egoismo, la violenza, il carrierismo, per tutte queste cose che oggi sento così sgradevoli. Cesare inoltre ha fatto parte di questa cultura con grande capacità creativa e didattica, con uno spessore complesso. Per questo dico che Cesare è stato un personaggio strepitoso, ma potrebbe essere stato anche sottovalutato perché non faceva parte dell'intellettualità o del potere politico. Sebbene abbia portato avanti delle linee politiche che oggi rimpiangiamo.

C.: Volevo chiederle infatti qual era il particolare clima culturale e storico e cosa l'aveva colpito.

CA.: C'era tutto il mondo della FIOM con Claudio Sabattini, ma lì era già diverso perché era chiara la valenza politica di inchiesta, mentre secondo me prima ancora di una presa di posizione partitica stavano Malservisi e Lionesi, con la loro cultura profonda che rappresenta l'anima migliore della Bologna laica non religiosa. Una cultura in cui l'accuratezza nel fare un piatto di tortellini era la stessa accuratezza che serviva nel comporre delle canzoni o nel ballo, ma anche nel campo metalmeccanico. Significava cioè avere passione per il lavoro, per il fare artigiano. Non una cultura operaia esecutiva, ma una cultura operaia creativa che sa sì usare le macchine, ma che è anche piena di creatività. L'anima bolognese laica impersonata da Malservisi, Lionesi, così come da altri, è un'anima molto radicata sulla cultura materiale ed artistica. Tutte queste cose fanno parte di una cultura di sinistra, molto radicata già nell'Ottocento, che ha un'origine contadina in un certo senso. Infatti, nella storia bolognese la presenza politica di sinistra è arrivata prima nelle campagne e poi nella città. La campagna quindi è un punto di riferimento culturale e politico, non è qualcosa di periferico e marginale rispetto alla città. È importante a mio avviso sottolineare come questa cultura sia una cultura moderna

perché rappresenta dei valori che sono ancora attuali, che conteneva uno straordinario amore per la vita in tutte le sue espressioni. Se però questi valori sono soffocati da una modernità in cui prevalgono individualismo e corruzione allora è chiaro come emerga un certo modo di far politica, l'opacità del funzionario. Proprio oggi di fronte al problema dell'immigrazione, a maggiori tensioni, a periferie difficili, o si recupera questa cultura fatta di umanità, di capacità di conoscere, di fare inchiesta, di capire le cose, oppure si lascia spazio a messaggi di individualismo, di egoismo e di sopraffazione culturale. Il rischio cioè è quello di una cultura non attenta, senza attenzione all'altro, all'umanità, alle persone. È pericolosissima e può portare alla degenerazione.

C.: *In un numero di «Inchiesta» del 1974 era stato pubblicato un articolo dal titolo “Una rivoluzione pacifica”?⁶⁸⁰.*

CA.: Sì, Cesare con i suoi alunni aveva fatto questo spettacolo teatrale dove c'era lo stesso tipo di intreccio. Avevano studiato il tema della rivoluzione industriale e avevano colto l'importanza di confrontare e intrecciare le diverse letture e discussioni affrontate per presentarle ai genitori, soprattutto operai e contadini, ma anche al quartiere. Lo spettacolo fu veramente particolare e di successo. Era composto da brani dei loro libri di testo, da interviste, da canzoni politiche e popolari. L'eccezionale riuscita di quell'incontro mi spinse a chiedere di ripeterlo per i metalmeccanici che frequentavano i corsi delle 150 ore a Bologna

Il Professore Vittorio Capecchi era giunto a Bologna come incaricato di Sociologia nell'anno accademico 1968/1969. Nel capoluogo emiliano-romagnolo, dopo molti anni trascorsi in diverse parti del mondo, aveva trovato una realtà culturale, politica e storica che ben si intrecciava a suoi interessi. Da subito in stretto contatto con la FIOM e promosse i corsi delle 150 ore e sviluppò diverse ricerche legate al comparto della meccanica bolognese. La testimonianza del Professor Capecchi restituisce infatti la vocazione e l'origine contadina-operaia della Bologna dell'epoca, il trasferimento dei saperi e delle competenze legati al mondo della campagna nella nuova realtà industriale. Questa trasformazione, questo adattamento da parte di mondo rurale che utilizzava con precisione e creatività le macchine utensili per creare prodotti su misura e non seriali affascina in particolar modo il Professor Capecchi. Un'eccellenza rintracciabile in una cultura e una storia

⁶⁸⁰ Alunni della Va Elementare di Pescarola, *Una rivoluzione pacifica?*, «Inchiesta», 14, 1974, pp. 56-63.

che dura ad oggi su questo territorio e si esprime ad esempio nella esistenza dell'Istituto "Aldini Valeriani Sirani".

Nell'intervista appare evidente un interesse non solo "sociologico" del Professor Capecci per l'identità culturale operaia e contadina che Malservisi rappresentava e studiava con cura e raffinatezza, ma anche un'opportunità di allargare la conoscenza, l'interazione e la collaborazione con la nuova realtà in cui si era trasferito.

5.2 Videointervista al Professor Antonio Faeti

La videointervista ad Antonio Faeti, Professore di Letteratura per l'infanzia presso l'Università di Bologna è stata svolta con la collaborazione della Professoressa Mirella D'Ascenzo presso la Biblioteca d'Arte e di Storia di San Giorgio in Poggiale a Bologna il 18 maggio 2016.

CHIARA VENTURELLI (d'ora in poi C.): *Ho chiesto a Francesca Ciampi di ricordare quando vi siete conosciuti. Mi ha dato una risposta molto bella: «Mi sembra che ci conosciamo dalla notte dei tempi, che ci conosciamo da sempre». Quindi chiedo a lei, si ricorda quando ha incontrato per la prima volta Cesare Malservisi?*

PROF. ANTONIO FAETI (d'ora in poi F.): Certo non si può evitare di ricordare. Quella era l'estate del 1958, avevo 19 anni, ero uscito dall'Istituto magistrale l'anno prima e avevo un programma di vita. Volevo cioè assolutamente vincere il concorso che era stato indetto. Quindi un po' con l'aiuto della mia guida, la signora Gemma Benzonì, un po' con il corso di preparazione condotto da Anna Serra presso l'Associazione italiana maestri cattolici - un corso di altissimo livello, ma anche molto ideologizzato ovviamente - riuscii, nonostante l'ansia, ad ottenere un punteggio alto e la sede a Castello di Serravalle (BO). E così "collezionando" maestri famosi incappai in Malservisi, per di più un alter ego perché pittore anche lui. La cosa che mi impressionò molto perché eravamo poveri tutti e due, come lo erano i ragazzi delle magistrali, era il sogno che dividevamo tutti e due di collezionare i Coralli Einaudi. Io andavo a lavorare dal macellaio, che stava vicino al Guazzaloca che poi fu sindaco di Bologna, e me li compravo. Cesare invece se li fabbricava. Prendeva i Bur Rizzoli e faceva da solo il disegno di copertina. Lì vidi

l'idea del genio, l'idea di questo straordinario personaggio oltre che straordinario maestro. Riuscire a falsificare i Coralli Einaudi bisognava saperlo fare, ma bisognava anche avere l'idea. Significava che si potevamo essere poveri, deprivati, al margine, ma anche che cambiando la copertina la Bur diventava i Coralli. Questo è un programma di vita. Poi naturalmente volevo sapere, visto che era più grande di me, che cosa si dovesse fare per vincere quel concorso. Quindi l'amicizia è cominciata nell'estate del '58 con l'idea di sentire da un maestro già famoso e seguito attentamente dai superiori, già ascoltato pedagogicamente, cosa dovessi veramente fare per vincere il concorso. Effettivamente mi aiutò moltissimo perché un conto era lo scritto, che era teorico, ma all'orale te la dovevi vedere con una commissione. Quindi l'amicizia incomincia nel 1958 con uno scambio di idee attorno a quello che volevamo fare. Poi le occasioni per vederci furono tantissime perché c'era il "Febbraio Pedagogico" che era un momento di confronto, di colloquio. Inoltre c'erano anche molte situazioni istituzionalizzate di parte cattolica perché con l'egemonia della Democrazia Cristiana si voleva che la scuola fosse strettamente tenuta d'occhio. I Cattolici non volevano rinunciare: avevano la rivista «Scuola italiana moderna», avevano l'editrice La scuola, praticamente si studiava solo nel loro ambito perché la sinistra non aveva le stesse armi, non aveva la stessa tradizione, non aveva neanche le risorse. Quindi questo è stato allora l'inizio dell'amicizia: il colloquio per lo scambio di notizie, informazioni e ricerche.

C.: Infatti avete condiviso non solo la condizione di Maestri ma anche uno specifico clima culturale e storico. Che cosa la colpiva di Malservisi come maestro all'interno di questo specifico clima?

F.: Mi colpiva perché on era come me. Io, il lato arte, il lato poesia, il lato estetica, il lato filosofia li sentivo, mentre nel lato organizzazione, progetto, attenzione sistematica alle cose da fare io non c'ero per nulla. Io andavo moltissimo all'improvvisazione, alla deriva, all'estro. Cesare invece era tutto il contrario: ordinatissimo, progettava, rifletteva sulle manchevolezze di ogni esperienza didattica e la voleva rifare in un altro modo, era immerso in quella cultura, che non era assolutamente la mia, della pianificazione scolastica, dell'idea che nella scuola non si improvvisa, che nella scuola bisogna essere sempre attenti a qualunque evenienza, a qualunque difetto, a qualunque spostamento di piano. Io in questa dimensione non l'ho potuto seguire, pur ammirandolo moltissimo, perché avevo cominciato a seguire Bertin con l'ideale estetico. L'ideale estetico era fatto apposta

per me, nel senso che l'ideale estetico ipotizzava di mettere in cattedra Oscar Wilde. Da questo punto di vista invece le riflessioni di Cesare erano lontanissime. Cesare era un razionalista, era uno che aveva bene in mano le ragioni di fondo, politiche e sociali. Fra l'altro me lo sono spesso chiesto in termini di amicizia, e l'ho chiesto anche a lui, come potessero convivere nella stessa persona due realtà pedagogiche, di filosofia dell'educazione così diverse. Penso che a differenza mia lui facesse delle letture, ma essendo io incapace di formulare la domanda ovviamente non avevo la risposta. Letture per esempio di testi di economia politica, testi di pianificazione. Era il momento - siamo alla fine degli anni Cinquanta - in cui queste cose in Italia si sentivano moltissimo. C'era proprio una deriva sociologica - un nome che si fa per tutti è Ferrarotti⁶⁸¹ - che andava verso questa direzione, ottenendo anche dei frutti. Questo spazio - che ripeto non era il mio - nasceva dall'influenza che ebbe, nel secondo dopoguerra, la scuola di Dewey, specialmente attraverso Washburne. E allora nella scuola circolava - però per quelli che avevano più anni di me - anche una dimensione razionalista che aveva nutrito una generazione un po' discosta dalla mia. E fu subito cancellata dal trionfo democristiano che portò ai programmi del '55. Programmi il cui inizio fa molto riflettere: «Fondamento e coronamento dell'insegnamento pubblico italiano è la religione cattolica». Qualcosa che oggi non si riesce a dire se non sorridendo. Come può essere che una scuola dello Stato si dichiari confessionale? Tuttavia era così nei programmi con i quali ho dovuto avere a che fare. Allora naturalmente c'era anche qualcuno che cercava di mettere in atto delle proposte diverse ed era della generazione di Cesare, sia per una impostazione eticamente diversa, sia perché aveva l'età per farlo. Bisogna ricordare che Cesare era anche una persona - le canzoni, il ballo, il culto della bicicletta - molto coraggiosa. Queste non erano situazioni in cui potevi scherzare: i due anni iniziali prevedevano il licenziamento immediato per qualunque cosa non piacesse all'Ispettore. Era il famigerato "biennio di prova". Non era allora un clima facile. Quindi si intende bene che uno come Cesare dicesse: «Allora mi preparo bene fino a diventare letteralmente inattaccabile». Questo, secondo me, spiega la lontananza rispetto al Cesare dei balli, delle canzoni, del dialetto, dei libri più amati, dei romanzi condivisi, cioè l'istanza progettual-razionalista che però allora ci voleva - per chi come lui poteva permettersela - perché altrimenti era battaglia persa. I tempi erano tali che si capisce perfettamente

⁶⁸¹ Franco Ferrarotti.

perché la natura di uno come Cesare fosse del tutto doppia, cioè creativo, piacevole, sempre con la battuta pronta, ma anche di una grande severità metodologica per evitare che dall'altra parte si potesse contestare. Ci si è un po' dimenticati di quel clima, ma era il clima nostro, un clima di scontro. Questo era il modo di allora, dei nostri primi anni. La politicizzazione democristiana molto forte. Quelli come Cesare - parlo al plurale, ma non mi viene in mente un altro da mettergli vicino - avevano intuito che la libertà, quella vera, dell'insegnamento non si otteneva facendo come me, cioè un po' l'attore, ma studiando molto attentamente le metodiche, i progetti, le didattiche...così da diventare superiori agli altri, inattaccabili. Come fai ad attaccare uno che ti presenta già un disegno educativo dove sono esposti precisamente e collegati i principi matematici con quelli grammaticali?

C.: *Nel 1987 in un'altra occasione di scontro, mi riferisco al caso della benedizione scolastica negata, lei scrisse un articolo per il Manifesto in cui, riporto, affermava che: «Cesare e Francesca nel 1959 regalano alla scuola tesori di finezze, di sapienze, di effetto, di inventiva»⁶⁸². Potrebbe fare degli esempi di questi tesori?*

F.: Che erano ancora di altro tipo.

C.: *Sì perché sono passati trent'anni.*

F.: Cosa succedeva in quel momento? Quelli sono gli anni Ottanta. Bisogna ricordare che sono gli anni della Thatcher, di Reagan e di Craxi. Cioè, non è solo che trionfasse una destra mondiale, ma questa destra mondiale condizionava moltissimo anche le scelte di quel decennio in Italia. Quindi era rinato, ma con argomenti più rilevanti. Quindi era rinata una contrapposizione, ma con argomenti più rilevanti, quasi più feroci, come dimostra l'atteggiamento di quel parroco contro dei maestri che si ostinavano ad essere progressisti. E non era bello! Non era bello perché le armi non erano più quelle di Anna Serra, che in fondo era una di noi e un po' di "coabitazione" la ricercava realizzava. No, il decennio Reaganiano era molto duro, perché Craxi era di destra, ma socialista. Il Craxismo è ancora tutto da studiare, era spazio dove o cedevi o lottavi. L'articolo infatti è un articolo di lotta a favore di due colleghi, in quel momento io ero professore universitario già di ruolo e quindi avevo una possibilità molto diversa di intervenire. Questo contesto, nello specifico, è il momento in cui tutti e due sentirono più sofferta la loro posizione. Perché tutti e due con le lotte, ormai di trent'anni prima, speravano di non dover

⁶⁸² A. Faeti, *Storie a Monterenzio*, «il Manifesto», 31 maggio/1 giugno 1987.

più fare i conti, invece lo scontro con il parroco dimostrava che trent'anni improvvisamente era come se non fossero mai trascorsi. Quindi fu anche un momento di sofferenza. Ci chiedevamo: «Com'è che dobbiamo sempre reinventarci la vita dalle lotte iniziali?». Da ciò l'articolo. Vi rientrava anche un'altra caratteristica di questa nuova condizione di Cesare, la presenza cioè, nell'immaginario dei maestri di trent'anni dopo, dell'antropologia culturale. Questa diventava per Cesare lo spazio pedagogico e didattico di maggior effetto, di maggiore risultanza. E si badi bene che rispetto a quanto prima detto, rispetto ad un'impostazione progettuale-razionalistica, quasi Bertiniana, qui siamo invece in una dimensione lontanissima, perché il maestro che tiene presente l'antropologia culturale, il folklore, un tipo di sociologia immaginativa, non tiene più presente quelle diritture progettuali precedentemente descritte, ma ascolta molto e va molto nella direzione che l'ambiente indica. In questo senso, in quel momento eravamo molto più vicini di quanto fossimo trent'anni prima. Il mio modo infatti di lavorare a Castello di Serravalle era stato quello di andare prima di tutto a trovare il gruppo dei bambini uno per uno per imparare dall'aia, dal contadino, da quello che aveva più vigne, a quello che aveva più bestie e così via. In questa dimensione tutto cambia ancora una volta e tutto, secondo me, si qualifica secondo una simbiosi fra la pedagogia che ci portavamo dietro - che era sempre quasi Bertiniana - e un nuovo impegno a studiare l'ambiente, a studiare le tradizioni, a studiare le vocazioni territoriali, le memorie territoriali, anche perché c'eravamo già tutti accorti che c'erano dei "maestri" molto più forti di noi: la televisione, i nuovi media, i fumetti. Tutti avevamo il senso, sul finire degli anni Ottanta, di contare molto poco. Io in quell'epoca andai due volte, in termini proprio di sfida, al Maurizio Costanzo Show. Non facevo più il maestro, ma ero professore di ruolo. E facevo un grande scandalo fra i miei colleghi. Addirittura la mia vecchia professoressa di lettere volle rivedermi, volle ragionare. Io ero andato a presentare *In trappola col topo*, che era appena riedito, e avevo anche voluto accettare le regole televisive. Corrado Augias anni prima aveva fatto anche un programma in una mia classe. Eravamo divisi quindi come maestri. Cesare però era con me. Da un certo punto di vista si diceva: «Sono il diavolo, in classe quella roba diabolica non entra». Dall'altra si diceva: «Oso addomesticarli, me li prendo». Sono però due posizioni lontanissime, quindi occorre essere davvero come Cesare, molto capaci di mediare, di mescolare, di mettere insieme qualche cosa di remoto, come sono le sue canzoni in dialetto, con

qualche cosa di presentissimo, com'era la sfacciataggine dei programmatori Rai, che dicevano: «Tanto la scuola siamo noi, voi ormai non contate più niente». Qualcuno me lo disse direttamente anche in trasmissione. Altra sfida, altra dimensione politica, altra dimensione culturale. Come reagì Cesare? In battaglia piena! Cioè accettò il duello e cambiò ancora una volta il suo modo di fare. Da ciò la condanna del prete, nel senso che la Chiesa non sopportava l'inserimento proprio nell'immaginario, perché intuiva che era pericolosissimo. Dalla cultura cattolica o clericale veniva il più bel giornale per ragazzi che sia mai stato fatto al mondo: «Il Vittorioso». Non c'è niente da dire, c'è solo da inchinarsi. L'avevano capito prima di noi, lo facevano direttamente in Vaticano, non era stampato in Italia, però anche quello era un modo per noi maestri di essere sempre o in trincea o sulla difensiva. In quella zona lì si situa l'articolo e anche il contrattacco. Contrattacco che non fu capito dai pedagogisti. Cesare non ebbe mai accanto a sé quello che poteva e doveva avere, cioè la forza di una grande scuola pedagogica e di una facoltà universitaria, che aveva nomi conosciutissimi in tutta Italia. Tuttavia la separazione tra queste due realtà allora era fortissima e non avrebbe dovuto esserci. Noi avremmo dovuto essere strettissimamente legati gli uni agli altri. Non lo eravamo! Cioè, quell'articolo lì non fu discusso in una delle nostre aule. Non glielo portai io che lo avevo scritto, ma non glielo portarono neanche i colleghi. Sarebbe stato invece dovere mio e dovere dei colleghi farne oggetto di pubblica disamina, perché allora cosa serve una facoltà, che continuava ancora a chiamarsi “Scienze della Formazione”, se non sei tu ad intervenire direttamente. All'interno di tutto questo complicatissimo disegno pedagogico e culturale c'era di nuovo Cesare, che di nuovo dava battaglia, di nuovo voleva esserci, di nuovo sapeva esserci. Da ciò lo scontro diretto - inevitabile - dato che, come la chiamavano allora, l' “agenzia educativa” che voleva essere egemone, Cesare l'aveva messa in secondo o quarto o quinto piano. Dal suo punto di vista il parroco aveva molto ragione perché questi gli portavano via tutto. Intervenendo alle radici, con i bambini, si spiazza l'avversario. Dove voglio andare a parare? Voglio dire che la generazione dei maestri, a cui appartiene Cesare, ha fatto delle fatiche, delle battaglie, delle attivazioni di contrasti che non sembrano nemmeno storicizzabili, tanto oggi da tutto questo si è lontani, perché oggi c'è un indifferentismo patologico, collegato con un narcisismo di massa che non prevedono questo tipo di intervento magistrale. Queste cose bisognerebbe ricostruirle pezzettino per pezzettino, perché il Craxismo

come filosofia politica dell'essere, beh, era tremendo! Cosa fai con i bambini quando la televisione trasmette a colori l'arrivo delle truppe italiane in Iran, in Egitto, in Iraq? Andando più indietro invece di denigrare *Cuore*, come ha fatto Umberto Eco, bisognerebbe ragionare su cosa fa il maestro quando riceve "il calabrese". Il maestro di *Cuore* è un antileghista, ma un antileghista nell'anno in cui si compie la scolarizzazione nella sua classe. E allora? Allora *Cuore* è del 1886. Quando il maestro apre al ragazzo calabrese dice una cosa che ai leghisti di oggi andrebbe di traverso: «Chi offende questo ragazzo di Calabria offende tutti i morti torturati, incarcerati, gli assassinati del Risorgimento italiano, perché sono tutti in lui. Come dire: «Attento, che se fai uno scherzo a questo stai picchiando Ciriaco De Mita...». Questa è una cosa che non è matura oggi, non. Si sente oggi, ma in *Cuore* c'è già. Domanda: siamo più avanti o più indietro rispetto a *Cuore*? I problemi di Cesare maestro non erano molto diversi da questi elencati. Oso temere che anche oggi non siano molto diversi. Non ho documenti sulla coscientizzazione e sulla cultura degli insegnanti di oggi. Ecco, il lavoro che state facendo voi è un lavoro che mi manca molto, nel senso che avendo fatto per tanti anni il maestro anch'io, una storicizzazione autentica dei maestri quasi non si dà.

C.: Cesare Malservisi con i suoi alunni, attraverso i suoi lavori, ha costruito e ricostruito le microstorie del suo territorio, lavori che sono secondo me particolari. Lei che cosa ne pensa di questi racconti fatti per immagini e di questa ricostruzione di microstorie del territorio?

F.: Credo sia la dimensione emblematica della sua grandezza pedagogica. In realtà questo progetto educativo è fra i migliori che si possono attivare in una dimensione relativa alla scuola elementare. È anche però uno dei più difficili da attivare perché richiede una sorveglianza intellettuale attentissima, altrimenti si cade nel folklore che è pericoloso perché diventa una sorta di falsa coscienza, in senso vetero-marxista, mentre bisogna essere molto severi, molto precisi, cogliere davvero il centro profondo delle cose. È ovviamente una pratica didattica e pedagogica pochissimo attuata, ma invece è indispensabile perché molto dell'attuale disagio giovanile nasce proprio dalla mancanza di questa componente. Questa componente mira a dar coscienza di sé nel territorio, mira a dare coscienza di sé nella storia, mira a dar coscienza di sé in assoluto. Perché la coscienza territoriale è la coscienza di tutto, è da lì che ricavi il tuo esistere, il tuo radicarti, il tuo contare, significare. Questo per Cesare era importantissimo e questo è l'esito della sua esperienza

didattico-pedagogica. Sono le risultanze alle quali poteva accedere solo perché dietro c'è tantissimo lavoro, tantissima cultura, tantissimi libri letti, ma anche tanta osservazione diretta ed altresì una scelta pedagogica che lo confortava ad andare in questa direzione. Credo che conti molto anche l'esperienza che si faceva da noi in sociologia con Vittorio Capecchi, a cui Cesare era molto legato. Siccome lavoravo con Vittorio ad «Inchiesta», dove pubblicò tantissime cose mie, so che gli stavano tutti e due⁶⁸³ molto, molto vicini. Vittorio era molto bravo. «Inchiesta» serviva proprio ad essere, sul territorio italiano, l'elemento di raccordo per esperienze di questo tipo, che sono tanto più indispensabili adesso, perché adesso che non c'è più memoria, che non c'è più la generazione che racconta, che non c'è più il custode di strada che ti illumina. Bisogna anche ricordare che l'eroismo dei maestri come Cesare non trova conforto nella dimensione pedagogica, neanche nella più alta, neanche nella migliore. E se uno mette accanto a Cesare il capolavoro pedagogico di Bertin *Educazione alla ragione* i due non vanno nello stesso scaffale. Perché Bertin non profila una possibilità reale, ma una possibilità teorica, grandissima, raffinatissima. Bisognerebbe però vedere cosa succede nell'andare in classe con *Educazione alla Ragione*, di questo Bertin non è che se ne fosse molto preoccupato, era filosofo allievo di Banfi, e che filosofo! Però i maestri invece sono come Cesare: devono vivere la quotidianità, devono formare il cittadino subito, devono prepararlo in modo che alle medie non lo ammazzino. Tante cose che hanno un'altissima dimensione intellettuale, ma in una prossimità quotidiana che è come un eterno guerreggiare. Sono maestri in trincea questi qui, e lo sono sempre. Per questa serie di aspetti bisogna sottolineare che non esiste un libro che si chiami «La generazione di Malservisi ovvero la scuola di impegno nel territorio», io non l'ho in bibliografia, ma sarebbe davvero indispensabile che ci fosse.

PROF.SSA MIRELLA D'ASCENZO (d'ora in poi D.): *Il richiamo alla coscienza territoriale di cui parlavi è importantissimo. Quindi è importante anche la storia locale?*

F.: Altroché! Cesare però è l'intellettuale che la fa. Lui non ha sentimenti folklorici, non ci vogliono i sentimenti folklorici. Si deve essere come Cesare, cioè prendere l'elemento folklorico e raffinarlo a livello intellettuale. Il filtro è il maestro e deve agire da filtro: certe cose vanno date, certe altre no, certe altre vengono passate in un certo modo e non si deve cedere mai alla superficie del folklore. E quello che

⁶⁸³ Cesare Malservisi e Francesca Ciampi.

aveva capito molto acutamente il parroco loro nemico, che procedendo così erano capaci di far passare il folklore negativo anche della processione alla Madonna. Questo è il fatto! Allora è lì che questi entrò in lotta, perché stava molto attento anche lui. Perché se dai quell'arma dai identità, dai forza. E questo però era il programma di Cesare. Ecco perché ha sempre avuto qualcuno che sbuffava, che gli dava contro, perché sono cose che quasi nessun regime sopporta. Quindi, cosa faceva Cesare? Faceva una scuola per conto suo, di contro a una scuola che aveva programmi che gli non andavano bene. Neanche a me! Non erano giustificabili i programmi che lui aveva sulla scrivania e che avrebbe dovuto applicare nel momento in cui invece si ribellò. Aveva ragione Cesare, aveva ragione storicamente, aveva ragione filologicamente. L'infanzia deve ancora essere potenziata e difesa, ma non nei termini di una "non scuola", come quella che si fa adesso, ma nei termini di Cesare. Bisogna poi ricordare che Cesare era per l'intelletto, era per il razioicinio.

C.: Quali sono a suo giudizio degli elementi dell'esperienza di Malservisi che hanno ancora una valenza significativa dal punto di vista educativo oggi?

F.: Certamente, per come funzionano le cose adesso, porrei in primo piano quella duplicità che indicavo prima, ovvero l'ordine il progetto, l'avere bene in mano una situazione e avere ben chiari degli obiettivi. Insomma non buttarsi all'estemporaneità, ma meditare su ciò che serve davvero in questo stranissimo modello di società e cercare una risposta che non sia improvvisazione. Cosa che Cesare appunto non avrebbe mai fatto, perché era determinato a costruire, a ragionare, a elaborare. Questo è ciò che mi sembra manchi più di tutto, perché andando in giro per le scuole non lo trovo mai. La cosa che mi manca di più è la totalizzante progettualità di un gran bravo maestro. Questo avere sempre chiara, fortemente disegnata, stilata, organizzata la situazione; niente improvvisazione, niente retorica spicciola. Saldezza progettuale è questo uno dei tanti aspetti di Cesare che in questo momento mi manca di più. L'aspetto progettuale oggi è sostituito da una dimensione di improvvisazione bassa. Poi c'è in giro una retorica, di bassissimo livello, che è la retorica della divinizzazione del bambino, non il puer pascoliano, non il fanciullino, ma una sorta di semplificazione, di oggetto commerciale. E questo discorso c'è molto, moltissimo, anche da fonti insospettabili. Non mi piace in assoluto il modo con cui viene trattata culturalmente l'infanzia adesso. Secondo me era così anche per Cesare che aveva questo rapporto

culturale con i bambini: rialzando il senso della dignità, rialzando il senso del colloquio. La retorica attuale dell'infanzia credo che Cesare non l'avrebbe digerita nella maniera più assoluta. Anche di questo ho molta nostalgia.

C.: È molto interessante questo rapporto culturale con i bambini, ma sempre vigile al pericolo del folklore. Malservisi nel territorio bolognese è conosciuto forse di più come cantautore dialettale che non come maestro. Come si integrano secondo lei l'aspetto del maestro con quello del cantautore, del cultore della musica e delle danze popolari? Secondo lei quale valenza ha per un maestro addentrarsi dentro a questo mondo specifico e particolare?

F.: Rispetto ai nostri grandi, tra cui Fausto Carpani di cui non posso cantare i pezzi perché mi commuovo subito tanto per dire l'effetto che fa su di me, in Cesare trona in gioco la sapienza. In lui l'uso del dialetto per far poesia è perfettamente antropologico culturale, cioè con una totale consapevolezza d'artista, artista che aveva studiato, che conosceva la dimensione della poetica. Cesare non è assolutamente tentato di far retorica sul dialetto, sull'antropologia culturale, ma vuol far ricerca e vuole scoprire - e scrive le canzoni più per quello che non per far spettacolo - se conserviamo un'ontologia. E lo scopre, scopre che il dialetto in realtà non è folklorico, ma è quintessenziale, è ontologico. Ovvero per arrivare in una dimensione di profondità conoscitiva devi prendere come termine di riferimento anche quella parte che non è priva di rischi, perché a sbandare ci vuole un secondo. Passare da Lévi-Strauss alle ocarine di Dozza è niente. Ma se stai dalla parte di Lévi-Strauss conosci, studi, attivi una comparazione e conservi, mentre se stai con le ocarine ritorni al Maurizio Costanzo Show cui alludevo prima. Cesare invece è vigilissimo e ci sono anche delle canzoni che hanno un'interna amarezza, un interno sbigottimento. Questa è la cosa che conta molto. Cercare di aderire all'ontologia territoriale. Tutto quello che è nelle sue canzoni, che sono tristi e rigorose e severe, non c'è in altri.

D.: Secondo te qual era il legame di Malservisi con il MCE?

F.: Quello che sto per dichiarare è tutto mio, nel senso che non mi sono confrontato, non mi sono mai espresso. Tuttavia ho questa opinione: pur restando, di un'intera generazione - quantificandola però molto piccola - di maestri e di quella quella direzione, la completezza e la genialità di certe trovate, ciò che poteva spaventare era la rigidità quasi fideistica dell'impostazione, all'interno della quale non era consentito quello che invece per noi era una rivisitazione in autonomia.

Un'altra amicizia importante per Malservisi fu sicuramente quella con il Professor Antonio Faeti, che nella videointervista ne ha testimoniato ulteriormente che testimonia la poliedricità ed il talento.

Si trattava di un'amicizia risalente ai tempi del concorso magistrale che anche Faeti si trovava a dover sostenere terminati gli studi presso l'Istituto magistrale. In quell'occasione il Professore si era rivolto a due compagni un po' più grandi per ricevere consigli ed indicazioni. Li accomunava pertanto una comune formazione, ma anche un territorio ed uno stesso retroterra oltre che la passione per il disegno e per la letteratura.

In quel periodo, come ricorda Faeti, il mondo cattolico e la Democrazia Cristiana tenevano saldamente il controllo sull'istruzione portando anche a momenti di scontro e discussione con la parte laica e di sinistra a cui appartenevano l'intervistato ed il maestro bolognese. Malservisi, riporta il Professore, aveva idee diverse rispetto alla scuola e ai programmi, ma capiva che doveva rendersi inattaccabile attraverso una preparazione, un rigore metodologico e un'adesione alle regole più attenta e puntuale di altri. Questo *modus operandi*, secondo Faeti, si coniugava bene del resto con una sua inclinazione «progettual-razionalista» dove l'ordine dei piani di lavoro, delle relazioni e delle lezioni non aveva niente di casuale. La scuola per Malservisi non poteva essere improvvisata. Questo principio tuttavia non ha mai impedito nella sua pratica didattica la convivenza con forme alternative di apprendimenti sociali e relazionali.

Nel corso dell'intervista emerge come in particolare gli anni Ottanta abbiano rappresentato una svolta a livello politico-culturale internazionale fortemente conservatrice e senza nessuna intenzione di coabitazione con qualsiasi diversità di pensiero. Con la vittoria della Thatcher e Regan in due potenze anglosassoni, ma anche con quella di Khomeini in Iran nel 1979, il mondo perse secoli di dure battaglie per la conquista dei diritti. In Italia iniziava l'era craxiana, prima tappa di un'epoca di politica-spettacolo fortemente narcisistica e un atteggiamento follemente disinibito nella spesa pubblica. Lo stesso Faeti riconosce l'importanza di questa cesura, in un certo senso di taglio con il passato, auspicando a riguardo l'avvio di studi approfonditi. Cominciava inoltre un uso massiccio di media "liberalizzati" come la televisione che, come riporta Faeti, si apprestava a diventare un serio antagonista all'insegnamento dei maestri.

In quello stesso periodo si affermava anche una nuova attenzione e ruolo nuovo dell'antropologia culturale, che influenzò lo stesso modo di rivolgersi alla storia. In questa dimensione Malservisi trovava lo «spazio pedagogico e didattico di maggior effetto», attraverso lo studio della vocazione territoriale e delle sue tradizioni. Le microstorie del territorio diventano, grazie ad una profonda preparazione, un dispositivo formidabile di identità e consapevolezza di essere nel mondo. In contiguità con quanto espresso nella precedente intervista il territorio assume valenze che potenziano l'infanzia e riconsegnano un'identità rafforzata. Ne emerge un invito, soprattutto rispetto alla epoca attuale in cui è facile imbattersi nell'improvvisazione ed in cui il bambino spesso è utente ed oggetto commerciale, a ripensare ad un rapporto dignitoso e culturale con i bambini, attraverso la guida di adulti, di maestri, che abbiano ben chiari gli obiettivi educativi.

Sembra quindi, secondo il Professore, che una storia dei maestri, oltre che necessaria, possa essere utile non per ripristinare un tempo perduto, ma piuttosto per ragionare su strumenti ed etica di fondo fondamentali per la pedagogia.

5.3 Videointervista alla moglie Francesca Ciampi

CHIARA VENTURELLI (d'ora in poi C.): *Come vi siete conosciuti tu e Cesare?*

FRANCESCA CIAMPI (d'ora in poi F.): Ci siamo conosciuti nel 1950 all'Istituto magistrale "Laura Bassi". Il primo giorno di scuola, avevamo 14 e 15 anni. Nel cortile delle radunavano tutti gli alunni e li chiamavano cominciando dalla quarta, poi terza, seconda e prima. Prima della mia classe veniva la seconda D, quella di Cesare. Quando chiamarono: «Malservisi Cesare», saltò su dalla folla questo essere umano lungo lungo e magro, sorridente, e intanto si alzò un grido: «Pluto! Pluto!». Era il soprannome che si era portato dietro dalle medie. Io credevo fosse il cane di Topolino, invece era Pluto nel senso di Plutone, perché in un gioco alle medie tra amici si erano dati i nomi degli Dei. L'ho visto e ho pensato che fosse proprio un po' speciale. L'ho guardato e ho pensato: «È lui!». Mi sembrava che sommasse delle qualità che avevo già maturato: un po' di mio padre, un po' di Gary Cooper, un po' di Gérard Philipe... Insomma l'ho come riconosciuto. Avevo preso l'impegno col babbo di non innamorarmi prima del diploma. Era un diktat provvidenziale così stavi tranquillo. L'investimento sulla figlia che studiava era talmente importante che una regola occorreva darla almeno per scherzo: «Arriva fino in fondo, per il

resto c'è tempo». Quindi ho conosciuto Cesare a scuola. Dopo poi, parlando, ci siamo detti che forse ci eravamo già visti. Probabilmente facevamo la fila insieme per i pacchi U.N.R.R.A. che venivano dall'America destinati alle famiglie meno abbienti. Le mamme ci lasciavano in fila, andavano a fare le commissioni e poi ci tornavano a prendere. Tornavano a casa carichi di scatolette americane.

C.: Quali sono i tuoi ricordi della famiglia di Cesare?

F.: Ci siamo fidanzati, come si diceva allora, a vent'anni quando frequentavamo l'Università a Firenze. Le nostre famiglie si incontrarono, in maniera abbastanza formale, una sera a Corticella a casa mia. Quella di Cesare era una famiglia che a me fu subito simpatica, una simpatia che è durata per sempre. C'erano questi genitori simili ai miei e questi quattro figli tutti maschi. Allora, praticamente ti fidanzavi anche con la famiglia. La promessa non era una decisione che riguardasse solo i due innamorati, anche le famiglie erano coinvolte. Una delle cose belle della mia vita è stato quel buon rapporto cominciato allora e continuato per sempre. Le occasioni per fraintendersi potevano esserci, però le abbiamo evitate. Erano due famiglie molto somiglianti, come cultura e come risorse, per cui eravamo facilitati. Uno dei due genitori, nel mio caso il babbo nel suo caso la mamma, aveva studiato fino alla sesta, mentre l'altro si era fermato in terza elementare. Insomma c'era una discreta parità. Anche le opinioni politiche erano vicine, sul versante socialista i Malservisi, comunisti i miei. Questo contava. Era importante sentirsi dalla stessa parte, avere una provenienza simile ed una visione comune della vita.

C.: Com'era Cesare giovane studente all'Istituto magistrale?

F.: Era un personaggio unico nella scuola perché era molto bravo, era ironico, spiritoso, molto vitale. Insomma era una presenza che si sentiva. Non solo aveva un bel rapporto di stima con i professori, ma anche di simpatia espressa con le partite di pallavolo. Insomma era un personaggio popolare.

C.: C'erano dei professori che lo stimavano in particolare o con cui aveva un rapporto diverso?

F.: Aveva valutazioni molto alte, e per un professore quando un giovane studia e apprezza la sua materia è uno studente privilegiato. È un privilegio che si ottiene comunque lavorando, con un impegno costante.

C.: Quali erano le materie in cui era più brillante?

F.: Intanto disegno. In disegno era bravissimo. Avevamo come professore Rivani, uno storico dell'arte, un personaggio molto bravo nel suo campo, con una grande

cultura e con un carattere molto mite. E poi in italiano, in filosofia,...bei voti in tutte le materie.

C.: *Tu e Cesare avevate gli stessi professori?*

F.: Sì eravamo tutti e due nel corso D.

C.: *Chi era il vostro professore di pedagogia e filosofia?*

F.: La professoressa Roth. Una persona che metteva soggezione, molto riservata,...

C.: *Che tipo di insegnamento vi ha lasciato?*

F.: Certamente la passione per la materia. Era molto severa, molto rigorosa, come del resto la maggior parte degli insegnanti di allora.

C.: *In quel periodo preside dell'Istituto magistrale era il professor Pardo? Cosa ricordi di lui?*

F.: Lo si vedeva raramente. Anche Pardo era un uomo timido, schivo. Ogni tanto dava delle disposizioni un po' strane, come far uscire i ragazzi un quarto d'ora dopo rispetto le ragazze in modo che si evitassero incontri vicino a scuola. Noi ci guardavamo e non capivamo quali fossero i rischi.

C.: *Mi puoi parlare del vostro professore di religione, don Luciano Gherardi?*

F.: Gli volevamo bene. Certo quando faceva il professore e l'uomo, parlo almeno per me, gli volevo molto bene, meno quando faceva il prete...Comunque era molto amico di Cesare. Una volta, guardando quella barbetta incipiente, trascurata, don Gherardi gli disse: «Malservisi, fatti la barba ogni tanto». Cesare allora gli rispose: «Ah, se me la paga lei...». Allora don Gherardi gli fece un abbonamento per dieci interventi dal barbiere di via Sant'Isaia. Comunque credo che da persona intelligente e sensibile, quale era, don Luciano avesse sentito in noi una vena di dubbio. Abbiamo sempre continuato a vederlo, anche da adulti lo andavamo a trovare nella parrocchia di San Bartolomeo e ci faceva sempre festa. Era molto affettuoso. Insomma ci ha seguito da lontano. E noi abbiamo seguito lui quando ha scritto i libri. Sì, ho un bel ricordo.

C.: *Quali sono in generale i tuoi ricordi della Bologna di quegli anni, tra guerra e primissimo dopoguerra?*

F.: Il mio ricordo è quello di una città molto viva, ricca di fermenti, di problemi anche naturalmente, comunque non sarei andata via da Bologna per nessuna ragione. Sentivo proprio che era la mia città. Per valutare una città entrano in gioco tante cose: i sentimenti, il passato, il presente,... Credo comunque che fosse una città molto ricca di proposte anche per noi giovani insegnanti che uscivamo

dall'Istituto magistrale e poi dall'Università. Abbiamo cominciato a lavorare quasi subito perché il comune di Bologna aveva molte istituzioni educative: campi solari, doposcuola, colonie, centri giovanili, ... Insomma c'era un'offerta che però era un'offerta che aveva anche accanto un'offerta di formazione. Il Comune ci preparava: prima di andare in colonia facevamo dei seminari, dei corsi residenziali con il Movimento di Cooperazione Educativa, con i CEMEA. Il Comune ci ha preparato per la vita professionale e ci faceva lavorare, pagati anche bene. Noi prendevamo 50000 lire al mese in colonia quando la Pontificia Opera di Assistenza (P.O.A.) dava 15000 lire. Poi ci dava punteggio. Ci ha salvato da prendere altre strade, come hanno fatto tanti che magari non potevano aspettare e hanno cominciato a lavorare dove era possibile.

C.: Avevate all'epoca l'impressione che Bologna fosse un po' privilegiata, all'avanguardia...

F.: Sì, sì perbacco. Quando abbiamo vinto, dopo qualche anno di lavoro in colonia, nei centri giovanili, il concorso magistrale statale si trattava per noi di decidere: «Passo allo Stato o rimango con il Comune?». Noi abbiamo sofferto. Passare allo Stato, che insomma ci dava più garanzie di sicurezza, poi il prestigio dell'essere insegnanti della scuola statale con la possibilità di insegnare sul territorio nazionale. Ci sembrava di tradire il nostro Comune che si era fidato di noi, che ci aveva dato da lavorare e che era Bologna. E siamo stati male, veramente. Poi abbiamo deciso di fare i maestri statali. Io ebbi la sede fuori Lame. Cesare rimase di più con il Comune perché aveva avviato la biblioteca di Pescarola e ci teneva molto a seguirla, in più era nata l'Anna, la prima bimba, e non voleva allontanarsi. Quindi rifiutò la sede di Lizzano in Belvedere, che aveva vinto. Anche il pensiero della vicinanza ai genitori che stavano invecchiando, lo portarono a rifiutare questa prima sede. Poi accettò la seconda che era la scuola elementare "Grosso" in città.

C.: Quali figure in particolare di questo periodo ricordi?

F.: Beh, arrivò Bruno Ciari a dirigere le istituzioni bolognesi rivolte all'infanzia. Per noi fu una provvidenza. Lo conoscevo già dal MCE, che io frequentavo con più assiduità di Cesare, eravamo stati a Certaldo, avevamo visto la sua classe. Era veramente un Maestro per noi, e quando venne a Bologna non ci sembrò vero. Questo insegnante che proveniva dalla Resistenza, che applicava questi metodi così ricchi, così liberatori, ma così rigorosi. Poi c'erano l'Assessore Tarozzi ed altri personaggi del MCE. C'erano i convegni con tutti i grandi nomi della pedagogia

italiana. Sentivo che Bologna era un modello, guardata con molta stima, anche imbarazzante. Gli articoli che uscivano sui giornali stranieri riguardo Bologna erano imbarazzanti perché bisognava poi essere all'altezza di questa fama.

C: Vorrei fare un passo indietro e tornare al periodo dell'Università. Perché avete scelto di frequentare il Corso di Diploma in Vigilanza scolastica? Quali sono stati i vostri professori? E quale è stato l'insegnamento che vi siete portati dietro nella vostra pratica?

F: Siamo andati all'Università perché dopo il diploma, nonostante le offerte da parte del comune di Bologna, di cui ho parlato prima, e le supplenze nelle scuole elementari statali, erano previsti quattro o cinque anni di attesa prima di avere una sede di ruolo. Allora per riempire questo vuoto chi studiava volentieri, che voleva e poteva farlo, si iscriveva all'università e approfittava di questo tempo. Andammo a Firenze perché allora non esisteva ancora Magistero a Bologna. Partiva da Bologna un treno festante di studenti (Magistero, Scienze Politiche, Architettura) che andavano a Firenze tutte le mattine e tornava di sera. Abbiamo scelto il Corso di Vigilanza per la solita prudenza che ci derivava dalle nostre famiglie: «Intanto prendiamo questo, poi si vedrà». Per non fare dei progetti a troppo lunga scadenza che non ci potevamo permettere. Firenze è stata un'esperienza molto bella, con dei professori a cui ci siamo legati anche umanamente. Lamberto Borghi per primo, Renato Coèn, Tristano Codignola, Francesco De Bartolomeis, Raffaele Laporta, professori bravissimi. Io sono andata perché Cesare mi ha convito: «Dai vieni, iscriviti anche tu, vedrai che ti piace!». Infatti fu così.

C.: In particolare rispetto a Borghi qual è il tuo ricordo?

F.: Intanto la serietà nel fare il proprio lavoro. Un grande esempio di rigore, di puntualità, di ricchezza di proposte, e poi questo suo modo di approcciare gli altri così rispettoso. Si sentiva dietro tutta la sua esperienza di professore ebreo riparato negli Stati Uniti, degli studi con Dewey. Insomma si sentiva una ricca umanità.

C.: E siete rimasti in contatto anche dopo?

F.: Sì, sì. Quando avevamo un problema anche a scuola, un dubbio su una scelta da fare, gli scrivevamo e lui ci rispondeva. Ci ha sempre scritto gli auguri quando nascevano i nostri bimbi. È stata un'esperienza che ci ha segnati. Quando si dice i cattivi maestri e i buoni maestri che incontriamo nella vita: i buoni maestri sono quelle persone che aspettavi e arrivano proprio quando tu ne hai bisogno. Così è stato per Ciari per esempio. Però i buoni maestri bisogna innanzitutto aspettarli e

poi riconoscerli quando arrivano e apprezzarli. Delle volte molti li hanno davanti, ma non se ne accorgono, non li vedono perché non ne sentivano il bisogno. Così anche i maestri riconoscono i buoni allievi. È un incontro a due. I cattivi maestri invece sono come Lucignolo, ti vogliono portare al Paese dei Balocchi con poca spesa.

C.: Qual era allora il vostro modello per essere dei bravi maestri e non dei cattivi maestri nelle scuole elementari?

F.: Intanto non volevamo essere come tanti che avevamo conosciuto a scuola. Maestri deboli che hanno autorità perché urlano, impongono, che fanno il loro lavoro in maniera trascurata, che hanno delle ottime parole e dei pessimi comportamenti. Non volevamo essere così. E poi volevamo prendere dai migliori maestri che avevamo conosciuto il meglio: qui compresi i nostri genitori i parenti, gli amici adulti che avevamo scelto come modelli.

C.: Prima hai parlato di Bruno Ciari, vorrei approfondire come vi siete avvicinati al MCE e quindi alle tecniche freinetiane e quali aspetti considerato più utili e più interessanti per la vostra pratica di maestri.

F.: Queste scuole d'avanguardia, MCE e CEMEA, erano conosciute. Noi che lavoravamo con il Comune facevamo i corsi con delle persone che venivano da questi movimenti quindi era una conoscenza diretta che agiva sulla nostra formazione. C'erano tanti convegni e occasioni per approfondire. Sì, non era difficile. Non erano sette nascoste, ma movimenti molto noti nell'ambiente della scuola.

C.: Nella vostra pratica didattica avete usato moltissimo il complessino tipografico.

F.: Sì, quello ci ha affascinato subito. Abbiamo comprato un complessino. Lo andammo a comprare a Conegliano Veneto. Costava come uno stipendio mensile, sulle 48/50000 lire. Lo comprammo perché lo volevamo nostro: la piccola tipografia era uno strumento complesso. Il suo uso richiedeva molto rigore e un lavoro cooperativo responsabile. Dava dei bellissimi risultati se usato bene. L'idea che una cosa bella viene fuori anche da un lavoro un po' pignolo, perché dal caos non mi risulta vengano fuori delle cose belle e durature. Quindi avevamo il complessino in classe. Lo usavamo da subito in prima. Siccome io e Cesare non abbiamo mai avuto la prima tutti e due contemporaneamente abbiamo sempre potuto usarlo a turno. L'idea di imparare a scrivere e a leggere e di stampare il meglio di quello che usciva dall'immaginazione, dalla fantasia, dai sentimenti, di

fissarlo in pagine scritte, di formare il giornalino, di diffondere il giornalino questo era veramente un circuito virtuoso molto interessante dal punto di vista sia tecnico dell'apprendimento sia della formazione e della socializzazione del pensiero. Partiva tutto dal testo libero, dal perché si scrive, perché viene voglia di scrivere, a chi scrivere, come scrivere. Era anche legato alla precisione grammaticale, lessicale. Era veramente uno strumento ricchissimo di risorse. Non so oggi con cosa si potrebbe sostituirlo, con queste nuove tecniche di comunicazione. Per allora era veramente un'idea geniale questa di Freinet, perché era la stampa il media imperante. Quando si diceva "È scritto nel libro" era come dire adesso "L'ha detto la televisione". Allora l'idea di produrre pagine scritte, di produrre giornali, di produrre libri, ti rendeva padroni di quel mezzo e ne eri meno succube. Aiutava a considerarli in maniera critica, autonoma.

C.: Volevo chiederti anche di parlare dei "Febbrai Pedagogici". Cos'hanno significato?

F.: Un grande appuntamento. Per gli insegnanti, per gli amministratori e per le famiglie. C'erano questi Comitati Genitori-Insegnanti molto presenti.

C.: Il periodo compreso tra la fine degli anni Sessanta e la fine dei Settanta fu una stagione storica che è stata significativa non solo per la storia della scuola, è la stagione del tempo pieno, dei decreti delegati, dell'integrazione, ma è stata una stagione molto particolare in generale per la storia d'Italia. Come avete vissuto questi cambiamenti?

F.: Tutti i cambiamenti che riguardavano la scuola li abbiamo vissuti in prima persona, non c'è dubbio. Anche quelli nella società, anche se forse un po' più a lato perché avevamo già i tre bimbi. Quindi avevamo un grosso impegno a scuola e una responsabilità familiare. Certo che ci siamo accorti del '68, però eravamo delle persone già adulte quindi ci riguardava, ma non ci impegnava direttamente devo dire. Per i giovani che hanno vissuto il '68 in prima persona eravamo un po' vecchi e sorpassati, anche avere tre figli era una cosa borghese, la famiglia era screditata. Per le persone che erano contrarie a questi movimenti, per i benpensanti eravamo troppo moderni. Quindi per i sessantottini un po' troppo a destra, e per gli altri un po' troppo a sinistra, in una zona strana. Per esempio a scuola venivano delle supplenti giovani, alternative, e si meravigliavano perché magari a un certo punto dicevo: «Adesso basta, tutti zitti e scriviamo». Mi davano dell'autoritaria. Ma io dicevo: «Se vuoi scrivere e lavorare bene, bisogna stare concentrati, non si può

saltare mentre si scrive». Mi rimproveravano questo rigore un po' di altri tempi. Mentre invece per altri eravamo un po' troppo a sinistra perché cantavamo o andavamo a fare un'uscita di studio ambientale. Era una posizione un po' scomoda per quel tempo.

C.: Nel 1967 però avete attivamente partecipato alla mobilitazione e dissenso contro la guerra in Vietnam.

F.: Ci fu prima una Marcia della pace molto importante da Milano a Roma con Don Gaggero, Danilo Dolci. Noi facemmo un pezzo da Bologna a Marzabotto con i tre bimbi. Da quella marcia venne fuori l'idea di organizzare tante manifestazioni a Natale contro la guerra. Allora noi facemmo quella a Bologna. Ci procurammo un albero e lo bruciammo tutto con la fiamma ossidrica per figurare il napalm e lo mettemmo in piazza. Il sindaco era Fanti e non volle manifestazioni in piazza per non disturbare le compere natalizie. Noi fummo dispiaciuti, ma andammo a lato nella via accanto alla Basilica di San Petronio e ci mettemmo lì facendo turni di veglia. La questura chiamò i responsabili e quindi anche Cesare. Lì gli chiesero chi fosse e che professione facesse e quando disse che era maestro e aveva tre figli lo guardarono male: «Ma Lei cosa c'entra?» Cesare rispose: «Proprio perché sono maestro e ho tre figli mi importa».

C.: Rispetto ai cambiamenti nella scuola. Come vi ponevate nei confronti del tempo pieno?

F.: Non siamo stati maestri di tempo pieno. Eravamo fra quelli che l'avevano voluto e sostenuto nel nostro piccolo, però avevamo in mente un'idea di tempo pieno con certe garanzie. Nel senso che pensavamo che dire tempo pieno e poi far mangiare settanta bimbi urlanti in un salone non fosse una risposta. Poi è capitato che nelle scuole dove lavoravamo non fu avviato per ragioni diverse.

C.: Parliamo di decreti delegati...

F.: Anche questi voluti. C'è una bella foto di Cesare in piazza con Gianni in spalla. Nella situazione che abbiamo vissuto noi, eravamo a Pescara, in cui avevamo un rapporto già stretto con i genitori erano la logica conseguenza. So che in altri casi hanno creato degli scompensi e delle difficoltà, vuoi per l'arroganza di certi genitori, vuoi per l'immatunità di certi insegnanti. Insomma c'era bisogno di genitori preparati per questo passo e di insegnanti altrettanto preparati, quindi molte volte è stata una novità traumatica. Comunque io credo che dovessero essere fatti,

ovviamente bisognava poi lavorarci. Sono iniziative così forti che hanno bisogno di tempo per maturare, equilibrarsi.

C: Infine nel 1977 la chiusura delle classi differenziali. Chi erano i bambini che stavano nelle classi differenziali? Come avete vissuto questo passaggio?

F.: I bimbi che stavano nelle classi differenziali erano innanzitutto bimbi con delle disabilità importanti e quelli con dei disturbi del comportamento. Avevamo fatto un'indagine empirica e, guarda caso, i bimbi che andavano nelle classi differenziali erano bimbi in grande difficoltà sia culturale che economica, bimbi di famiglie che arrivavano dal Sud, ma anche dalle zone povere del ferrarese. Quindi, con un ragionamento alla Don Milani, se tutti i bimbi che vengono da quelle situazioni sono in quel tipo di scuola, un dubbio mi viene. Quello che per un bimbo di una famiglia in condizione disperata era motivo per andare nella classe differenziale, per un bimbo di famiglia privilegiata era una caratteristica della personalità.

C: Hai citato Don Milani, quindi ti vorrei chiedere cosa ha rappresentato per voi "Lettera a una professoressa"?

F.: È stato fondamentale. C'è stato un prima e un dopo Don Milani. Ha detto bene e per tutti delle cose che pensavamo in tanti da tanto tempo. Noi non eravamo dei gran bocciatori, comunque avevamo lasciato indietro degli alunni anche noi. Dopo Don Milani fu impossibile. La mia generazione di insegnanti ha almeno questo merito: l'aver lottato per l'inserimento dei bimbi con disabilità, e di averlo fatto quando ancora non era accettato né dalle famiglie, né dalle amministrazioni, né dalle autorità scolastiche. Il problema non si è risolto con la loro entrata certamente. I problemi ci sono anche oggi, non basta l'insegnante di sostegno. Comunque nei momenti di rottura bisogna che qualcuno abbia coraggio e corra il rischio. Come Basaglia nella psichiatria.

C: A metà degli anni Settanta, nel pieno di questa importante stagione, vi siete trasferiti a Monterenzio. Perché?

F: Abitavamo in una casa in affitto, il padrone aveva ceduto l'area, compresa questa vecchia casa, per un'operazione di speculazione edilizia. Siamo stati sfrattati. Allora dovendo cambiare, abbiamo deciso, di andare ad abitare in campagna, in collina con la speranza di trovare un'aria meno inquinata e una realtà umana diversa dalla città e dalla periferia. Invece siamo arrivati a Monterenzio nel momento in cui c'era stata una forte emigrazione verso la città degli operai ed era rimasta una società monca. Non trovammo la realtà di paese che speravamo. Siamo stati lì e

abbiamo lavorato. L'impressione, rispetto alla scuola, era quella di essere regrediti di mezzo secolo.

C.: *Volevo infatti chiederti quali erano state le differenze rispetto ad aver fatto scuola in città, nonostante fosse una scuola di un quartiere periferico.*

F.: C'erano le pluriclassi ad esempio. Intanto però metti in conto la naturale diffidenza dei montanari rispetto agli "stranieri". Difatti alla notizia "Arrivano due maestri nuovi, di ruolo, che abiteranno qui" il paese si è allarmato e hanno mandato qualcuno a fare un'indagine. Il risultato fu "Sono due maomettisti". Questo neologismo voleva dire maoisti nel senso che eravamo di sinistra, ma non iscritti al PCI, e che non eravamo cattolici praticanti. Quindi sospettati a tutti i livelli. Questa rivelazione me l'ha poi fatta tanti anni dopo il brigadiere dei carabinieri di cui io avevo la figlia in classe, che mi disse: «Signora, ora glielo posso dire, nel dossier c'era scritta questa cosa». Tanto è vero che quando arrivammo, la bimba del veterinario tornò a casa e disse: «Babbo, ma sono normali». Perché pensavano di vedere arrivare quantomeno dei figli dei fiori. Ci volle tempo per guadagnarsi la stima lavorando bene come insegnanti. Dopo ci siamo guadagnati la stima, la fiducia però non è stato facile. Abbiamo avuto anche dei momenti di difficoltà. Mai sul piano della qualità del lavoro dove eravamo giustamente apprezzati. Il parroco era allarmato perché la Domenica facevamo delle gite con i bimbi e i genitori al Monte delle formiche. Ci accusò di voler scristianizzare il paese. Allora delle mamme di miei alunni, mamme praticanti e catechiste, dissero: «Ma i nostri figli vengono a Messa alle 9 e poi alle 11 vanno a fare la passeggiata». Come insegnanti di varie opinioni scrivemmo un documento dove non accettavamo l'insegnamento della religione cattolica a scuola come insegnanti della scuola statale pubblica. Nel gruppo eravamo in cinque insegnanti (noi due, due insegnanti cattolici che nel loro privato erano catechisti e un'altra) con una posizione concorde e ciò diede noia. Ci furono polemiche grosse e faticose da sostenere. Come quando chiedemmo che la funzione religiosa dell'inizio dell'anno fosse fatta in orario extrascolastico. Fu una lotta per noi doverosa, anche se scomoda.

C.: *Qual era il rapporto di Cesare con i superiori?*

F.: Un'autorità vissuta con rispetto, ma non sudditanza. Dipendeva anche dai Direttori...Una volta alle scuole "Grosso" discusse sull'imposizione di raccogliere fondi per alcune associazioni, come la "Dante Alighieri", e questo non piacque al Direttore. Per Cesare era la difesa della dignità dell'insegnante che deve essere

rispettoso dei regolamenti, ma non può essere servo di poteri esterni. Era la difesa del diritto di poter dire la propria opinione se qualcosa era in contraddizione con il proprio ruolo educativo.

C.: Il rapporto invece di Cesare con le famiglie?

F.: Era buono. Sai, noi eravamo anche facilitati dalla nostra provenienza. Noi docenti di origine operaia con delle classi di alunni quasi tutti di origine operaia, come era Pescarola e la Bolognina, giocavamo in casa. Per noi era il nostro mondo, conoscevamo bene il tipo di babbi e di mamme che avevamo davanti.

C.: Eravate dei maestri un po' diversi da quelli che magari erano proprio nell'aula accanto alla vostra. Eravate accettati?

F.: Intanto avevamo un buon rapporto di rispetto con i colleghi. Sentivamo che sotto le nostre proposte, che pensavamo innovative e magari lo erano, non doveva esserci un giudizio verso i colleghi. Quindi rispetto per il lavoro dei colleghi, difendendo però le nostre posizioni.

C.: Qual era il modo di gestione della classe da parte di Cesare?

F.: Il mio giudizio è sicuramente di parte, ma per me era sicuramente il più bravo insegnante che avessi conosciuto. Era invidiabile il suo modo, perché era affettuoso e autorevole. Credo che un'occhiata severa di Cesare ad un comportamento scorretto bastasse. Ricordo la sua classe "laboriosa". Mai sentito urlare. Usare la voce alta è un modo per affermare la propria autorità che indica debolezza. Comunque credo di essergli stata utile all'inizio perché sono entrata prima di ruolo nella scuola. Ho frenato certe sue velleità. Gli consigliavo dei passi un po' più prudenti per poter fare poi quello che riteneva giusto. Quando poi sei conosciuto come una persona seria ed affidabile allora puoi dire la tua.

C.: Ti chiedo allora che cosa ha significato essere una famiglia magistrale, una coppia di maestri?

F.: È stata anche scomoda questa cosa. Sì, eravamo molto guardati perché Cesare anche a casa era un babbo un po' precorritore dei tempi. Adesso si vedono tanti babbi in giro con il proprio bimbo addosso, fieri anche, a loro agio. Cinquant'anni fa ti ridevano dietro. Guai un babbo con un bimbo in braccio. Cinquant'anni fa Cesare usciva con i bimbi in spalla, aveva preso uno zaino da soldato e aveva fatto i buchetti per le gambe. Usciva con tre bimbi, aveva trovato il modo di collocarli tutti e tre sulla bicicletta. Eravamo dunque guardati con una certa curiosità. Magari abbiamo dato anche un po' noia. Si era sparsa la voce che eravamo bravi e quando

ti danno questa etichetta di bravura è rischiosissimo perché dopo non si vede l'ora di trovarti un difetto. I nostri bimbi erano praticamente obbligati ad essere sempre bravi. Dal punto di vista della pratica professionale ho visto altre coppie di maestri che hanno lavorato bene affianco. Certo se lavori nella stessa scuola porti a casa tutti i problemi, però c'è di bello che non devi neanche raccontarli perché l'altro li sa già. Non so, non mi ha creato dei problemi. Non avevo bisogno di tornare a casa e fare la maestra affranta e distrutta perché eravamo pari. Per me anche il fatto di portare a casa lo stesso stipendio non era male. Stessa fatica, stesso carico di lavoro, stesso tempo fuori casa, che ha permesso poi di avere per la famiglia tempo a disposizione e parità di impegno. Tutti e due eravamo necessari, ma nessuno dei due determinante. Questo aiuta.

C.: Perché non vi siete mai iscritti a nessun partito e movimento, come il PCI o il MCE, pur condividendone le prospettive, l'orientamento?

F.: Ci abbiamo pensato, ma intanto avevamo ancora molto vivo il ricordo del fascismo e di cosa significasse aderire ad un partito. Quando a mio padre chiesero di iscrivermi ai Pionieri rispose: «No, io di bimbi in divisa ne ho visti già troppi». Poi avevamo fatto la nostra bella fatica ad uscire dalla chiesa come credenti praticanti. Uscire da una chiesa per entrare in un'altra non ci convinceva. Non volevamo metterci al servizio di una gerarchia. Questo valeva anche per altre associazioni, come il MCE, che frequentavamo. Ci sembravano un po' delle società chiuse, "Noi sì, voi no". Preferivamo un'osmosi, lavorare insieme, ma non entrare in un recinto.

C.: Vorrei parlare anche di due altri aspetti di Cesare, il Cesare bibliotecario e quello cantautore. Cominciamo dal bibliotecario.

F.: Cesare era un innamorato dei libri, come tanti di quelli che studiavano volentieri e riuscivano a scuola. Mi ricordo come teneva Cesare i libri con gesti di protezione. Era un lettore accanito. Leggeva i libri che dopo la guerra abbiamo letto tutti. Per esempio *Antologia di Spoon River* fu una rivelazione. Mi ricordo che, da maestri giovani, ogni volta che arrivava lo stipendio era rituale andare a comprare un libro e fermarsi da Zanarini a mangiare un dolce. Quindi appassionato di libri da sempre. Il bibliotecario perché eravamo nella graduatoria nel comune di Bologna per le varie supplenze ed incarichi, furono fondate le biblioteche di quartiere e a Cesare affidarono quella del quartiere Lame. Aveva fatto una precedente esperienza, che gli era piaciuta tantissimo, in quella in via Don Minzoni. Aveva fatto anche un corso

di rilegatura, che fu importantissimo perché c'era questa affezione al libro anche come oggetto. Quella di Pescarola, che aprì e seguì, fu una gran risorsa perché era una zona periferica, isolata e degradata. Gli piaceva molto fare il bibliotecario.

C.: *Mentre Cesare cantautore?*

F.: Cantautore una definizione non gli sarebbe piaciuta. Avrebbe preferito cantante di strada, chanteur de rue. Cesare aveva sempre molto cantato nel suo privato, suonava un po' la chitarra. Cantavamo insieme, a scuola, a casa, con gli amici, le canzoni popolari. Allora poi c'era stato un gran risveglio della canzone popolare, di protesta. Aveva un gran patrimonio di melodie in testa e poi questa passione per il dialetto che la sua mamma parlava molto bene. Poi venne ricoverato per un'operazione alla cistifellea, ma prima dell'intervento ci fu una complicazione polmonare per cui dovette aspettare un mese all'ospedale. Com'era nel suo stile di vita colse questa disavventura e la fece diventare un'opportunità. Gli vennero delle belle canzoni. Mi chiese di portargli il registratore con cui incise melodie e parole. La prima fu *Drî dal canèl* e raccontava di quando noi fidanzati andavamo a passeggiare di sera lungo le rive del canale. Nel reparto si sparse la voce. Il Primario allora gli disse: «Maestro, guardi se vuole incidere senza rumori può andare in sala clisteri, gliela lascio nelle ore in cui è vuota». Anche in ospedale divenne popolare perché dovendo fare una lunga degenza organizzava i compagni di camera in varie attività. Disegnò fumetti sulla vita ospedaliera, una serie di strips. Quando uscì io mandai una sua canzone al Festival della canzone bolognese, che vinse ex aequo con Carpani. Poi continuò a cantare accompagnato a scrivere da Paio e da Loiodice. Non si volle mai iscrivere alla SIAE per conservare a questa esperienza il carattere di gioco. Dopo la sua morte io ho raccolto le canzoni in un volume dove sono riportate con la traduzione in italiano. Angelo Caparrini in un ricordo disse: «In Piazza Maggiore fu la prima volta che una canzone in bolognese mi faceva pensare». Di solito con il dialetto vuoi far ridere o piangere di nostalgia a tutti i costi. Cesare tentò la strada delle canzoni di vita e di ispirazione civile.

C.: *Pensi che l'animo artistico di Cesare fosse trasferito anche nel suo lavoro di maestro?*

F.: Certamente. Ti parlo sia del lavoro con i suoi alunni, ma anche di quello che abbiamo fatto per l'aggiornamento degli insegnanti con l'IRRSAE. Abbiamo specialmente lavorato nell'ambito di quello che era "educazione al suono, all'immagine e al movimento", quindi canto, pittura e danza. Non c'era incontro di

MCE e CEMEA che non cominciasse con un canto. La forma corale di canto e ballo era la più adatta per la scuola. Soprattutto nella primaria, non bisogna formare dei protagonisti, ma delle persone che sanno fare delle belle cose con gli altri, non rinnegando se stesse. Nel coro unisci la tua voce alle altre e ti torna arricchita, nel ballo collettivo sei tutt'uno con gli altri, sei tu e sei tanti.

La testimonianza offerta dalla moglie Francesca Ciampi è difficile da riassumere. Non solo perché compagna di vita e di lavoro, ma anche perché, come già premesso, la sua memoria è stata raccolta nel corso di tutta la ricerca. L'intervista ha infatti una sua completezza e merita sicuramente un'attenta lettura. Tuttavia è possibile sottolineare come emergano alcuni nuclei significativi ed anche spunti di approfondimento. Sicuramente sono palpabili il valore attribuito alla famiglia ed alle proprie origini, la particolarità della Bologna dell'epoca, l'importanza dell'incontro con alcune delle figure più significative della cultura pedagogica in quegli anni, l'impegno riflessivo nella attività didattica. Un ulteriore aspetto che mi sembra interessante è quello della "famiglia magistrale". Francesca Ciampi e Cesare Malservisi hanno condiviso la stessa professione docente, hanno perseguito un comune progetto di intendere la scuola e la società mantenendo stili differenti, ma reciprocamente integranti. Questo forse ha permesso una sicurezza di fondo e un affiancamento vicendevole nelle situazioni a volte anche dure create da una libertà di pensiero poco convenzionale.

5.4 Videointervista ad ex-alunni e genitori

La videointervista ad un gruppo di ex-alunni e genitori della scuola elementare "A. Silvani" è stata condotta presso la Biblioteca Lama-Cesare Malservisi di Bologna il 19 gennaio 2017.

CHIARA VENTURELLI (d'ora in poi C.): *Qual è il vostro ricordo del maestro Cesare Malservisi?*

CARLA BORSARI (d'ora in poi A1): Era una persona con cui io stavo benissimo. Andavo a scuola davvero volentieri, molto tranquilla, molto serena, mai in ansia. Stavo talmente bene a scuola che da grande ho voluto tornarci come maestra. Mi rendo però conto che quello che faccio io adesso è distante anni luce da quello che

facevamo allora. Cesare era molto più avanti rispetto a certe cose che si fanno adesso.

CLAUDIA BRUNI (d'ora in poi A2): Soprattutto quando sentivamo il rumore della bacchetta di legno della maestra dell'aula a fianco che aveva il grembiule. Probabilmente noi l'abbiamo vissuta come una cosa normale, invece non lo era assolutamente.

A1: In effetti io ho sempre avuto il dubbio che il maestro Cesare fosse una cosa eccezionale perché aveva un modo di fare completamente diverso rispetto agli altri nella stessa scuola. Non so se per i miei compagni fosse la stessa cosa, ma avevo la sensazione che fossimo un po' dei diversi, nel senso di privilegiati.

CINZIA MANTOVANI (d'ora in poi A3): Anche per l'aula, vi ricordate?

C.: *Volevo chiedervi, infatti, com'era la vostra aula?*

ONOFRIO DELL'ORTO (d'ora in poi A4): La scuola era in una villa antica. L'aula era un attico e aveva una terrazza dove se c'era bel tempo andavamo a far merenda. La nostra aula era all'ultimo piano. Quando entravamo a scuola dovevamo fare tutte le scale e salendo guardavamo tutti gli altri. Ricordo dai racconti che fu una conquista molto difficile da parte di Cesare.

A2: Una volta quella era stata una scuola materna e nella nostra classe facevano psicomotricità.

A4: Noi eravamo i diversi. Nelle altre classi usavano ancora i grembiuli e noi no, gli insegnanti avevano il grembiule nero e il nostro maestro no. Vedevamo la bacchetta, vedevamo i nostri compagni di scuola fuori dalle porte delle classi perché venivano puniti. Per me che vivevo la mattina con il maestro Cesare e frequentavo il doposcuola nel pomeriggio non era facile perché lì gli insegnanti seguivano le tradizioni dell'epoca.

C.: *Quali differenze avvertivate?*

A2: La scuola era in via Pescarola e la famiglia Malservisi con i figli abitava lì vicino. Anche io abitavo lì, per cui nel raggio di pochi metri avevo sia la scuola che la famiglia dei Malservisi, con cui ho trascorso gran parte del mio tempo libero. Si facevano i giri in bicicletta come i corsi di orienteering di oggi. A quel tempo si prendeva la bici, si infilava una strada⁶⁸⁴ e si osservava. Poi ricordo che non c'era il grembiule e non c'erano voti. Venivano i nostri genitori a insegnare quello che

⁶⁸⁴ Si sceglieva e percorreva una strada.

sapevano fare. Ad esempio la mamma di una compagna ci insegnò, a tutti maschi e femmine, a fare la maglia a ferri.

A3: Poi venivano anche i nonni a raccontare la loro vita e cosa avevano passato durante la guerra, cose vissute dal vero che potevamo sentire direttamente da loro e non leggere sui libri. Non la storiografia, ma la storia che è diversa.

SIGNOR GARDOSI (d'ora in poi G.): Abbiamo fatto anche la Galaverna⁶⁸⁵. La facevamo tutti assieme, i ragazzi della classe con i genitori. Questa cosa riuniva i ragazzi che diventavano gruppo, una famiglia.

A3: Era come essere a casa.

A4: I miei genitori ad esempio non frequentavano molto la scuola però io mi sentivo comunque particolarmente seguito. Non mi facevano sentire diverso anche se i miei genitori non erano partecipi come quelli degli altri. Io ero molto timido, ma ricordo quei cinque anni come un periodo che mi ha dato talmente tanto al punto che la mia timidezza è sparita.

C.: *Cosa pensate di esservi portati nella vostra vita del maestro Malservisi?*

GIORGIA GARDOSI (d'ora in poi A5): Secondo me abbiamo imparato a vivere ed ad accettare tutti. In classe con noi c'erano molti ragazzini che erano stati bocciati varie volte. Ricordo un nostro compagno che veniva dall'orfanatrofio ed era molto più grande di noi o altri che venivano delle scuole differenziali. Cesare ha sempre cercato di coinvolgere tutti. Loro avevano avuto dei percorsi molto più impegnativi dei nostri e faceva in modo che riuscissero a lavorare con noi e che tutti provassimo ad aiutarli.

A2: Io più ci penso, più penso di aver vissuto quel periodo con una tale spensieratezza e normalità...cioè non mi sentivo avvantaggiata. Ero contenta di quello che vivevo e mi dispiaceva quando gli altri non facevano quello che facevo io. Poi quello che il maestro ci ha insegnato è stato proprio l'altruismo, la curiosità verso la vita, verso le cose che ci proponeva. Onestà, correttezza e coerenza sono tutti valori che voleva trasmetterci e che abbiamo imparato. Come ha detto la mia compagna prima: era una scuola già avanti.

A1: Io che sono un'insegnante osservo come, dal punto di vista scolastico, certe cose che facevamo allora non si fanno adesso, o non si fanno più o non si sono mai fatte. Ad esempio, una cosa importantissima che facevamo e che a me ha aiutato moltissimo erano tutti quei grafici, schemi, tabelle che facevamo. Adesso sono cose

⁶⁸⁵ Corsa podistica che si svolge tuttora alla fine di gennaio attraverso le colline di Pianoro (BO).

che non si fanno più. Quando vedo un grafico per me è chiarissimo e invece i miei figli non sanno neanche da che parte si guarda. Quindi dal punto di vista della matematica e della statistica il maestro Cesare ci ha dato moltissimo. Sull'italiano invece potrei dire che Cesare amava moltissimo le cose spontanee anche se alle medie ho dovuto un pochetto riaggiustare la parte sulla strutturazione del testo, non della grammatica dove invece eravamo fortissimi. Mi ricordo ancora della quantità di verbi che abbiamo studiato. Sono d'accordo però che Cesare ci teneva moltissimo alla sincerità. Pensate che a volte mia mamma mi diceva: «Ma cosa sei andata a scrivere?». Io raccontavo di tutto e di più, ero molto tranquilla perché sapevo che nessuno mi avrebbe giudicata.

C.: Fin dalla prima con il maestro Malservisi avete prodotto il vostro giornali di classe. Cosa rappresentava per voi?

A3: Ognuno di noi scriveva e facevamo anche dei racconti collettivi. Era un lavoro. Dire: «Stampiamo il giornalino» significava una serie di cose per riuscire ad arrivare alla fine con un prodotto realizzato. Era una cosa che dovevamo saper produrre. C'erano varie tappe che andavano dalla preparazione, alla composizione di tutte le paroline, alla stampa. Ci sentivamo grandi facendo questa cosa perché veniva letta anche dagli altri. Era una cosa che facevamo solo noi. Io avevo due cugini all'interno della scuola inseriti in altre sezioni e non facevano nulla di tutto ciò. Al massimo li vedevo fuori dalla classe in punizione. Quindi il giornalino per me era un bel modo di esprimersi dove tutti potevamo raccontare. Inoltre non era una cosa solo personale. Scrivevamo tutti insieme. Ad esempio "La festa di primavera" era un racconto collettivo.

A4: Il bello del giornalino era che scrivevamo e producevamo su qualcosa che avevamo fatto, cioè vissuto. La Festa di Primavera era proprio una festa che avevamo vissuto e che poi raccontavamo. Quindi il giornalino in realtà era la fase conclusiva di un'esperienza reale. Cesare leggeva molto il giornale e lui ci insegnava che il giornale che si comperava aveva un suo percorso e un suo valore.

A3: Era una libera espressione nostra.

C.: Invece lei come genitore cosa pensava?

G.: Io e mia moglie pensavamo semplicemente di aver avuto una fortuna sfacciata ad avere avuto quel maestro per nostra figlia, perché allora esistevano ancora molti

maestri che viaggiavano⁶⁸⁶ con la bacchetta. E poi Cesare talvolta li teneva anche nel pomeriggio, li portava in giro con la bicicletta.

A3: Se una di noi rimaneva un po' indietro ed aveva bisogno di ripassare Cesare controllava anche questo aspetto, mentre avrebbe potuto fare anche altre cose. Quello che a me è rimasto più impresso è stato di fare una scuola senza avere l'ansia. Mentre oggi si studia per la verifica e il voto.

C.: *Il maestro Malservisi erano molto convinto dell'abolizione del voto ed anche contrario alla bocciatura usata per selezionare. Voi che cosa ne pensavate?*

G.: Come dicevo, noi genitori ci rendevamo conto della fortuna che avevamo avuto, ma qualche volta ci veniva da pensare: «E quando passeranno alle medie?». Avevamo paura che l'impatto sarebbe stato difficile perché fino ad allora la scuola era il più bel gioco che potessero avere.

A4: Era una persona molto seria, in classe non si faceva baldoria. Eravamo tutti molto disciplinati, ma Cesare non creava ansia. Noi riuscivamo a capire che quello che lui ci diceva in classe talvolta anche in modo severo, capivamo e non rimanevamo scioccati. Non siamo mai stati cacciati fuori dall'aula perché non riusciva a gestire la situazione, come invece accadeva in altre classi.

A2: Io non ricordo del voto, non sapevo cosa significasse il voto, ma ricordo dei giudizi importanti. Ricordo che una volta commentò un mio racconto come “un po' vuoto”. Allora io, che vivevo in una casa in campagna con i nonni, gli zii e i loro figli, eravamo in nove, cominciai a scrivere un racconto su ogni componente della mia famiglia. Fu una cosa lunga. Ancora adesso i miei si ricordano come avessi commentato questa o quella cosa. Per dire che Cesare era anche capace di dire: «Quindi? Si può fare di più!». Quindi quando sono andata alle medie io non mi sono sentita diversa o da meno. Cesare era comunque una persona esigente che è riuscita a tirar fuori moltissimo da ognuno di noi.

A5: La cosa buona era che quando Cesare ti sgridava era sempre per un motivo. Se avesse urlato sempre alla fine non gli avremmo creduto più, ma se c'era un motivo, e tutti quanti lo sapevamo anche se sul momento ci dispiaceva, capivamo la sgridata era servita a qualcosa. Noi questo lo capivamo.

A1: Gli insegnanti “bravi” non sono quelli che urlano o cacciano fuori, ma appunto quelli che ti spiegano il motivo. Noi capivamo che quello che ci diceva era vero. Se Cesare ti sgridava era perché ci teneva a te. Lo faceva per farci crescere. Questo lo

⁶⁸⁶ Usavano.

capivamo molto bene. Personalmente non mi ricordo che mi abbia dato delle grandi sgridate, ricordo forse molto di più degli incoraggiamenti visto che anch'io ero timida. Ecco, incoraggiamenti molto personali. Inoltre situazioni di caos io non ne ricordo, ed eravamo tanti in classe. Era un maestro che non nascondeva nulla.

A4: Tornando ai genitori, io ricordo che mio padre mi ha sempre parlato positivamente del maestro. Era rassicurato quando andava a scuola. Quando andava a parlare con il maestro a scuola tornava a casa soddisfatto da quello che gli veniva detto. E non è che gli dicesse: «È bravo!», perché bravo non lo ero. Mio padre però capiva quali erano le mie difficoltà e quando tornava a casa non mi sgridava o mi puniva, ma si fermava a parlarmi e cercava di trasmettermi ciò che aveva appreso dal maestro sul mio comportamento e il mio rendimento in classe.

G.: Cesare cercava il buono in ogni ragazzo. Quel che aveva di speciale era la capacità di tenere assieme. Io che qualche volta andavo come genitore vedevo come i bambini gli stessero sempre attorno, come i pulcino con la chioccia. Forse anche noi abbiamo avuto degli insegnanti che erano dei fenomeni, ma erano dei fenomeni che stavano distanti, mentre Cesare stava vicino ai ragazzi, se li tirava dietro tutti e soprattutto li faceva studiare tutti.

A1: La nostra classe era molto variegata. Anche chi veniva da una storia complessa o disturbava non veniva messo da parte. Cesare non ha mai creato le condizioni perché qualcuno venisse isolato. Anche durante la merenda, mentre gli altri insegnanti andavano dove volevano, Cesare cercava di tenerci uniti proponendoci delle attività. Magari non eravamo perfetti nella strutturazione del testo in italiano, ma quella era una classe in cui si stava bene anzi benissimo.

La videointervista al gruppo di alunni e genitori della scuola elementare “A. Silvani” restituisce la voce ed il punto di vista degli altri protagonisti della lunga ed intensa storia magistrale di Malservisi. In particolare, contribuisce a ricomporre quella cultura empirica della scuola di cui produttore non è solo il maestro. La possibilità di interrogare direttamente quei bimbi e genitori di un tempo ha permesso non solo di cogliere come gli intenti pedagogici, educativi e didattici fossero compresi dai diretti interessati, ma anche quale significato avessero per loro tutte le attività svolte con il maestro ed anche la sua particolarità rispetto alla scuola di quel periodo. Ciò che emerge è una memoria scolastica decisamente positiva, ma soprattutto slegata dai meri risultati scolastici.

5.5 Videointervista alla collega Assunta Poggi Bortolotti

Assunta Poggi Bortolotti, maestra ora in pensione, è stata collega - insieme al marito - di Cesare Malservisi presso la scuola elementare di Monterenzio negli anni Ottanta. La videointervista alla maestra è stata realizzata il 25 gennaio 2017 presso la sua abitazione a San Lazzaro di Savena (BO).

CHIARA VENTURELLI (d'ora in poi C.): *Qual è il suo ricordo personale ed anche come collega di Cesare Malservisi?*

ASSUNTA POGGI BORTOLOTTI (d'ora in poi A.): Quando ho saputo che sarei andata a Monterenzio dove insegnavano i Malservisi ho avuto un momento di soggezione perché sapevo che erano considerati bravi. Anche un po' severi forse, perché erano insegnanti seri. Non lo so, ma avevo un po' di soggezione perché venivo da esperienze di pluriclassi in montagna. Sapevo che loro avevano una carriera di servizio notevole ed avevano anche insegnato in città. Si vedeva che oltre alla professionalità c'era la cultura ed avevano fatto delle esperienze diverse. Però devo dire che mi sono trovata molto bene con loro e anche con l'altra collega. Lei e i Malservisi erano fissi diciamo, perché abitavano lì, mentre gli altri ruotavano.

C.: *In che anno ha cominciato a lavorare nella scuola di Monterenzio?*

A.: Nell'a.s. 1983/1984. In quell'anno ho fatto un'esperienza con Francesca che aveva una classe piccola quasi tutta femminile. Facevano delle scelte didattiche un po' diverse dallo standard di allora. Si vedeva che sotto c'era uno spessore culturale ed esperienziale ben nutrito. Ad esempio, ad un certo punto, a Monterenzio venne un sindaco nuovo che era veneto. C'era in ballo la ristrutturazione della scuola ed i Malservisi furono i più propositivi. Facevano degli stage europei, erano andati anche in Svizzera credo per vedere là come erano le aule e poi collaborarono con l'ufficio tecnico comunale per la ristrutturazione della scuola di Monterenzio. Sugerirono un ampliamento delle aule in modo che potessero avere possibilità di spazi differenziati. Ad esempio il lavandino per potersi lavare le mani se si facevano dei lavori di pittura senza uscire dall'aula, delle scaffalature per poter mettere le cose dei ragazzi ed evitare l'ammucchiamento nei banchi, i colori delle pareti che fossero un po' più festosi, il pavimento più chiaro. Cesare diceva che la scuola doveva essere bella. Dovevano esserci le piante. Non dico un ambiente familiare, ma un ambiente gradevole, anziché le aulone un po' tetre e squallide. Ecco la

visione che hanno portato era questa: la cura dell'ambiente scolastico. Non è una cosa del tutto scontata fra i docenti. Ci siamo trovati molto bene e devo dire che sono cose ancora rare nella scuola. Ad esempio nella scuola nuova qui in via Fornace a San Lazzaro⁶⁸⁷ mentre gli spazi comuni sono ampi le aule sono sacrificatissime, per cui alcuni lavori che abbiamo fatto noi con i bimbi là a Monterenzio qui sarebbe impossibile farli. Ecco perché dico che avevano delle idee ed esperienza.

C.: Quindi idee diverse anche della formazione che lei aveva ricevuto per diventare insegnante? Mi può parlare della sua formazione?

A.: Sì. La mia formazione è stata scadentissima perché ho frequentato i già miseri anni magistrali durante la contestazione. Quindi mi ricordo di aver fatto la prima e la seconda con degli schemi classici stereotipati, poi ci fu la contestazione con un dimezzamento degli orari. Sono uscita dalle magistrali che mi mancava tutta la storia della pedagogia moderna. Quando mi parlavano di Piaget o Dewey mi domandavo chi fossero. Mi è mancato molto. Non parliamo delle visite nelle classi per il tirocinio. Atroce anche quello. Stavamo attaccate al muro a vedere delle maestre da cui ho imparato come non volevo essere. Ad esempio un'insegnante che ad una classe di quasi trenta bambini faceva recitare una poesia a tutti, uno alla volta, facendoli alzare ciascuno dal proprio banco. Noi eravamo allibite. Erano gli anni Settanta ed erano cose che non avevo vissuto neanche io.

C.: È interessante se consideriamo che Malservisi negli anni Settanta insegnava già da diverso tempo.

A.: Diciamo che l'insegnamento allora restava ancora una cosa quasi privata perché c'era poca comunicazione fra colleghi. L'evoluzione dal punto di vista collettivo c'è stata dopo. Ognuno nella propria classe faceva le proprie scelte, a seconda della formazione spesso assolutamente insufficiente che aveva ricevuto. C'era una carenza di tutti i generi. Ricordo che i miei primi dieci anni sono stati di continuo studio didattico per imparare ad insegnare. Una gran fatica. Poi chiedere e chiedere ai colleghi. Io lassù in montagna con pochi bambini chiedevo ai colleghi come insegnare. Chiedevo qual era il metodo migliore per insegnare a leggere e a scrivere perché ci sono tanti sistemi, alcuni produttivi ed altri meno. La prima classe non è la seconda e non è neanche la terza, insomma c'è insieme vastissimo di cose da imparare dal punto di vista dell'apprendimento. Inoltre c'è tutta la questione della

⁶⁸⁷ San Lazzaro di Savena (BO).

vita del gruppo, delle interazioni in classe, del modo di porsi, del come parlare ai bimbi, in altre parole tutta la vita in comune. La classe è un microcosmo e bisogna imparare. Anche noi insegnanti ci portiamo dietro i nostri modelli e si devono verificare se sono giusti o meno. Quello che mi ha subito impressionato di Cesare e Francesca è che i loro bambini uscivano dalla classe con il loro blocchettino e la biro. Li vedevo attenti. Si vedeva che avevano un modo di rapportarsi ai bambini per cui il problema disciplina era ampiamente risolto. Noi eravamo lì a dire: «Stai buono lì, fa il bravo là». Cesare invece aveva uno stile che io ho sempre ammirato. Ci fu poi un momento in cui dovevamo fare dell'autoaggiornamento e allora Cesare ce lo fece sui nuovi programmi. Loro avevano più esperienza e quindi li seguivamo. Lì emerse il tema della religione. Io, pur essendo credente, non avevo mai fatto religione. Sono stata subito contraria alla divisione tra chi era esonerato e chi la faceva, perché secondo me se la religione dal punto di vista umano fa parte della cultura degli uomini allora va studiata come si studia scienze o matematica. Ed invece pur considerando molto bene la religione, vedevo come gli insegnanti si limitassero a parlare del cristianesimo. Ero favorevole alla religione, ma consideravo molto male quella cosa, anzi continuo a mantenere il mio parere.

C.: Mi interessa molto il suo punto di vista da credente.

A.: Una cosa molto bella è che Cesare e Francesca si informavano, erano sempre i primi. Dal punto di vista delle informazioni trovavo la comunicazione tra Direttori didattici e insegnanti scadente. C'era un modo di porre le cose dall'alto senza l'adeguata formazione ed informazione su quello che stava succedendo. Mentre Cesare e Francesca si aggiornavano anche dal punto di vista delle disposizioni legislative e segnalavano ciò che si stava profilando. Personalmente non sopportavo che qualcuno dei miei bambini dovesse andare fuori dalla classe a fare qualcosa di diverso visto che era importante sia quello che facevo io, sia quello che faceva l'altra maestra. Allora chiamammo i genitori e dicemmo loro: «Se vi fidate delle cose che facciamo durante l'ora di religione e le concordiamo insieme manteniamo la classe unita». E così loro si sono fidati e io ho scelto di fare alternativa proprio perché non mi piaceva che la classe venisse divisa.

C.: So che siete stati molto contestati.

A.: Tutti quanti abbiamo ricevuto una lettera! Mi marito si era leggermente allarmato. Comunque fu un periodo turbolento e un'esperienza negativa perché noi mandavamo gli articoli ai giornali, ma non venivano pubblicati o pubblicati solo a

metà. Poi nei paesi si fa presto a travisare, a dare dei giudizi. Io ero più fortunata rispetto ai Malservisi. Ho sempre insegnato nei paesi, ma abitavo fuori, ero di passaggio.

C.: Mi dà lo spunto per farle un'altra domanda. Cosa significava essere dei maestri in un paese di montagna e non in città?

A.: Non ho la pietra di paragone perché non ho mai insegnato in città, ma ho l'esperienza come genitore. Trovo che la scuola nei paesi abbia degli aspetti molto più positivi perché il rapporto che può instaurarsi fra insegnanti e genitori è un po' più facilitato rispetto alla città, che è più complicata. Nella scuola dei miei figli invece quando c'erano dei problemi era tutto molto più complicato: relazionarsi, trovarsi, fare una riunione...

C.: Secondo lei quindi possiamo dire che nelle scuole dei paesi le relazioni fra la scuola e la famiglia potevano essere facilitate. Ha riscontrato anche delle difficoltà?

A.: Personalmente a Monterenzio non ne ho trovate molte, ma non abitavo nel paese, quindi i commenti tra le persone, che ci saranno sicuramente stati, non mi toccavano. Non abitare lì però poteva avere anche degli aspetti negativi perché non avevi la percezione dell'umore di quel contesto. Quello che conta molto comunque è cercare di capirsi tra genitori ed insegnanti. Io ho sempre cercato di spiegare ai genitori dei miei bambini tutto quello che facevo e perché lo facevo. Credo proprio che i genitori ne abbiano il diritto, devono essere partecipi delle scelte che si prendono, ma non sempre gli insegnanti lo fanno. I soggetti nella scuola sono tre: il genitore, l'insegnante, il bambino. Tutti e tre devono entrare!

C: Lei ha avuto Malservisi anche come docente nella suo percorso di aggiornamento professionale. Me ne potrebbe parlare?

A.: Oltre all'analisi dei vari programmi che abbiamo studiato assieme per capirli meglio, abbiamo fatto un corso per l'educazione all'immagine. Durante il corso Cesare ci ha mostrato e fatto usare diverse tecniche: la creta, l'acquerello, il collage... Se dovessi descrivere lo stile con cui predisponeva e ci dava indicazioni direi che la sua era una "regia delicata". Era uno stile leggero, di coordinamento, di predisposizione dell'ambiente. Cesare dava delle indicazioni e poi eravamo libere di esprimere quello che sapevamo. La cosa era molto piacevole e si imparava molto. Era un laboratorio in cui si avvertiva che c'era una grande competenza. Quando

siamo andati a Bologna per l'intitolazione della biblioteca⁶⁸⁸ c'era anche una mostra delle cose che aveva fatto con i bambini, allora ho capito ancora meglio le competenze che aveva, la tecnica e la creatività, le capacità di padroneggiare i linguaggi espressivi. Mi sembra di ricordare che Cesare dicesse che insegnare tirava fuori lo scienziato e l'artigiano, cioè era un misto di scienza e arte. Nel senso che il maestro deve avere certi saperi, ma poi è quella mezza parola in più o in meno che cambia l'azione.

C.: Rispetto alle metodologie didattiche adottate da Malservisi la colpivano di più?

A.: Più che le metodologie, a colpirmi era il suo modo di dare alla scuola un grande valore, di fare le cose seriamente, con il massimo impegno da cui deriva anche la soddisfazione professionale. Considerare i diversi momenti e le diverse attività come una grande opportunità per fare delle cose belle e fatte bene. Mettersi d'impegno e cercare di dare il meglio che si può. Ho avuto la fortuna di conoscere diverse persone così, fra cui un mio Direttore, che mi mettevano la voglia di fare le cose fatte bene.

La testimonianza offerta della collega Assunta Poggi appare utile non solo relativamente a quel travagliato e sofferto anno scolastico in cui, nonostante su posizioni di vita privata diversa, si trovarono al centro dell'accesa polemica riguardante l'insegnamento della religione cattolica, ma anche in merito alla dimensione della formazione iniziale e in itinere. La maestra ricorda infatti come dopo una formazione insoddisfacente, ricevuta all'Istituto Magistrale proprio durante gli anni della contestazione, l'incontro con Malservisi e la moglie Francesca Ciampi fosse stato determinante per il suo approfondimento ed arricchimento professionale. Nella scuola di Monterenzio attraverso il confronto e la relazione con quei due insegnanti più grandi aveva infatti potuto prendere coscienza di come i modelli appresi nel tempo debbano essere continuamente verificati nel microcosmo classe. La maestra dichiara inoltre come attraverso le formazioni di aggiornamento condotte da Malservisi e Ciampi Capisce avesse potuto cogliere il significato e la valenza di una scuola bella, accogliente e funzionale, oltre all'importanza di padroneggiare più linguaggi espressivi. Si intravede infine l'importanza della disciplina, intesa come rigore nel fare le cose, ed oggi argomento di grandissima

⁶⁸⁸ 12 aprile 2014, intitolazione della Biblioteca Lama di Bologna a Cesare Malservisi.

attualità spesso ricondotto purtroppo alla sola contrapposizione tra autoritarismo e permissivismo.

5.6 Intervista al fratello Ruggero Malservisi

L'intervista al fratello maggiore di Cesare Malservisi, Ruggero Malservisi⁶⁸⁹, è stata condotta, per ragioni di opportunità, con l'aiuto e la collaborazione di Francesca Ciampi, moglie di Cesare, l'8 giugno 2017 presso l'abitazione dell'intervistato a Bologna. Le parole e le espressioni appartenenti al dialetto bolognese sono spiegate in nota.

FRANCESCA CIAMPI (d'ora in poi F.): *Noi, da maestri, conoscemmo un collega anziano che si chiamava Mescoli, che era stato il maestro di Ruggero alle elementari. Questo ci raccontava che quando usciva dalla classe la affidava a lui perché Ruggero era in grado di raccontare e lo faceva presentando dei racconti a puntate che incantavano i bambini. Era famoso! Questo per dire che anche Ruggero aveva la vena pedagogica presente in tutti nella loro famiglia.*

RUGGERO MALSERVISI (d'ora in poi R.): Quando Mescoli imparò che ero andato all'avviamento industriale mi sgridò, secondo lui ero mal speso⁶⁹⁰.

F.: *Che studiasse alle scuole tecniche era un peccato, perché avrebbe meritato di più, ma a fronte di altri tre figli da crescere il babbo valutava il momento particolare in cui si trovava la famiglia. Quindi c'era sì il discorso della qualità e della voglia di studiare, ma anche il resto. Ad esempio quando è stata l'ora di Cesare la famiglia stava già un po' meglio perché Ruggero lavorava.*

CHIARA VENTURELLI (d'ora in poi C.): *Mi interessa il discorso di Francesca che riguarda la possibilità di continuare gli studi. Mi incuriosiva ad esempio l'episodio dell'articolo di giornale uscito quando Cesare aveva terminato le magistrali.*

F.: *Io mi ricordavo così, che quando intervistarono i ragazzi delle magistrali poi scrissero sull'Avvenire - credo sull'Avvenire - un articolo che diceva più o meno così: «Questo bravo giovane che ha dei voti così belli purtroppo non potrà continuare gli studi perché suo padre è un operaio con quattro figli». Il padre di*

⁶⁸⁹ Ruggero Malservisi è nato nel 1930.

⁶⁹⁰ Spreco.

Cesare a quel punto disse: «Come? Chi l'ha detto? Va' ad iscriverti subito!». Tu, Ruggero ti ricordi di questa cosa?

R.: No. Era nel '53 quando Cesare andò all'Università. Io avevo già la morosa⁶⁹¹, non ero più tanto in casa, ma conoscendo mio padre ci credo e penso che sia andata così.

F.: *Perché il nonno aveva fatto meno scuole di sua moglie, aveva fatto la terza. La nonna aveva fatto fino alla sesta, come il mio babbo. Però il nonno ci teneva molto agli studi.*

R.: Ma lo sai che c'era anche qualche cosa di francese⁶⁹² nella sesta. La sesta era un buon livello più della terza industriale che facevo io. Non ho studiato il francese perché erano nemici allora. Dovevo studiare il tedesco, però di professori di tedesco non c'era nessuno.

F.: *E per la collocazione politica? I nonni erano socialisti. Così mi avevi detto.*

R.: Il nonno Gigi⁶⁹³ e mio padre erano tesserati, anche il nonno Antonio⁶⁹⁴. Tutti socialisti erano perché venivano dalla campagna. Andavano alla risaia. Facevano dei chilometri e dovevano partire alla mattina e tornavano a casa quando tramontava il sole. Che razza di vita era...Mangiavano il pane una volta all'anno per Natale e il resto sempre polenta.

C.: *Mi racconterebbe qualcos'altro della sua famiglia?*

R.: Il nonno Antonio faceva il fuochista ai Bastardini in via D'Azeglio, mentre il nonno Gigi era un caporione⁶⁹⁵ alla SBE. Quando avevo bisogno di qualcosa andavo sotto la finestra del suo ufficio in via Indipendenza e fischiavo e lui mi buttava qualche soldo. Difatti noi eravamo sostenuti da quel nonno. Andavamo al mare perché c'era il nonno, altrimenti non avremmo potuto. Era molto intelligente e aveva studiato in seminario perché era poverissimo. Gli piaceva insegnare! Aveva la passione dell'orto e quando era lì mi spiegava continuamente delle cose, poi mi portava ai musei e a vedere Bologna. Tante cose che so le ho imparate da lui. Anche mio babbo mi ha portato da tutte le parti, al pattinaggio, a vedere la pallacanestro.

⁶⁹¹ Fidanzata.

⁶⁹² Si insegnava anche un po' di francese.

⁶⁹³ Nonno materno.

⁶⁹⁴ Nonno paterno.

⁶⁹⁵ Dirigente.

F.: *A quei tempi i babbi non erano tanto attenti ai bimbi, era un babbo moderno. Poi c'era la mamma Bianca che aveva questi quattro figli realmente adorati. Qualche volta buttava loro dietro gli stivali, ma voleva a tutti un gran bene.*

R.: Eravamo dei manigoldi. Giocavamo in quattro in casa a pallone in uno spazio di tre metri. Oppure una volta andammo al cinema a vedere il film di Tarzan e l'Uomo Leopardo dove vedemmo una danza. Ci venne di fare la danza a casa e quelli di sotto si videro venire giù il lampadario.

F.: *E durante la guerra? Cosa facevate a Bologna durante la guerra tu e Cesare? Quando andavate in giro per le macerie dopo i bombardamenti.*

R.: Prima eravamo sfollati a Lovoletto e poi siamo tornati. Andavamo in giro quando c'era la sperzone⁶⁹⁶, la città aperta. Andavamo a legna perché l'inverno era tremendo, con la neve così e nessuno puliva le strade. Mi ricordo che avevamo una corda di quelle da contadini e un'accetta.

F.: *Dove prendevate la legna? Nelle case?*

R.: Dove volevamo, anche in via Montebello⁶⁹⁷. C'era un cortile e abbiamo buttato giù un albero. Te l'ho detto che quando venivano a mitragliare ci mettevamo a guardare con un librinio sugli areoplani che tipo di aeroplano erano? Ne abbiamo fatte di tutti i colori. Con il passaggio del fronte siamo andati in due con una bicicletta da donna, lui seduto sul manubrio ed io pedalavo, su verso Pianoro a vedere cos'era successo. C'erano tutti i campi minati.

F.: *La vostra mamma non sapeva dove andavate. Partivate così e siete vivi per caso. Cesare aveva otto anni e tu ne avrai avuti dodici. Eravate come due ragazzi di strada, meno male che tornavate a casa di sera.*

R.: E poi, come ti ho detto, in tempo di guerra ho visto tanti di quegli accidenti⁶⁹⁸ che mi sembra sia durato dieci anni, mentre poi sono stati due anni praticamente da quando siamo tornati a Bologna.

F.: *Abitavate alla Bolognina ed era un bel rischio, quindi eravate sfollati.*

R.: Dove eravamo sfollati era un bel rischio! Noi non sapevamo che c'era la farmacia della Settima Gap in quella casa. C'era un armadio che copriva la porta e lì c'era la farmacia. E io vedevo che ogni tanto arrivavano due ragazze in bicicletta che erano poi le commesse della Farmacia Del Sole. Il cognato di quella che aveva

⁶⁹⁶ Sperrzone.

⁶⁹⁷ Via nel centro della città di Bologna.

⁶⁹⁸ Situazioni drammatiche.

affittato e che abitava lì l'hanno fucilato su a Sabbiuno⁶⁹⁹. Poi una bella notte ci fu un bombardamento grandissimo. E noi a dire: «Abbiamo fatto bene a venir via da Bologna, senti che lavoro⁷⁰⁰!». La mattina dopo io e mia zia uscimmo in bicicletta e le persone dicevano: «Avete visto che lavoro⁷⁰¹ stanotte?». Le bombe erano cadute a cinquanta metri dalla nostra casa. Allora siamo tornati a Bologna.

C.: *Che ricordi ha di Cesare quando andava a scuola?*

R.: Cesare non spendeva molto oltre a quello che gli serviva per lo studio. Non è mai andato al bar e andava a ballare al Cipolon dove si pagava poco.

F.: *Sì questo va detto. Cesare sentiva molto che c'era il fratello grande che lavorava e portava in casa qualcosa, mentre gli altri erano piccolini. Lo so perché ne abbiamo parlato tanto insieme nella vita. Sentiva questo debito e allora si limitava in tutto, fino a esagerare.*

R.: Aiutava la mamma a casa.

F.: *Questo debito noi lo sentivamo molto verso la famiglia perché era veramente faticoso. C'era la nonna Bianca che aveva questi quattro figli realmente adorati qualche volta gli buttava dietro gli stivali ma voleva loro un gran bene.*

C.: *So che la nonna Bianca era cattolica e praticante.*

R.: Sì, andava a messa tutte le domeniche.

C.: *Qual era il rapporto con la religione dato in famiglia?*

R.: Mio padre non ci andava di sicuro. Io ero grande. La mamma ci teneva. Se non poteva andare, mandava Cesare a messa la domenica all'Arcoveggio⁷⁰² e gli diceva: «Così mi racconti la predica». Cesare andava a giocare a pallone e poi si inventava la predica.

F.: *Vinceva la parte laica, ma credo che la svolta l'abbiamo data noi nel senso che ci siamo sposati nel 1960 con rito civile.*

C.: *E la nonna Bianca come ha reagito?*

F.: *Si è arrabbiata di più mia mamma, comunista militante, che mia suocera. Quella mattina lì ha detto: «Io non vengo su in comune, vado in chiesa a dire le mie orazioni e le dico anche per voi, poi a vado a casa a prepararvi da mangiare».*

⁶⁹⁹ Eccidio di Sabbiuno del Monte di Paderno (Bologna).

⁷⁰⁰ Confusione.

⁷⁰¹ Disastro.

⁷⁰² Via di Bologna compresa tra il quartiere della Bolognina ed il Quartiere Lame.

La testimonianza offerta dal fratello maggiore di Cesare Malservisi, Ruggero, appare oggi preziosissima, non solo perché unico testimone dell'intera esistenza del maestro bolognese, ma anche perché ormai una delle sempre più rare memorie sulla storia della società e della scuola durante il periodo del fascismo e della seconda guerra mondiale. Il ricordo di Ruggero Malservisi ci restituisce il sapore di un'epoca e di una cultura formatasi nell'incrocio tra campagna e socialismo, tra fatica e solidarietà. Uno spaccato vivido e sintetico di un mondo altro ed autentico.

CONCLUSIONI

Non è semplice scrivere la biografia di un uomo, ancor più lo è provare a scriverne una sintesi. La ricostruzione della vita di Cesare Malservisi inoltre per quasi quattro anni ha occupato anche una parte della mia. Attraverso questo lavoro di ricerca ho potuto attraversare una storia d'Italia e della scuola che è anche la mia storia, dal 1984 direttamente, prima della mia famiglia, comprendendone più a fondo e meglio molti aspetti. Alla fine di questo lungo percorso ho pensato dunque di lasciare direttamente la parola a Cesare Malservisi che ne è stato il protagonista principale. Tuttavia, vorrei soffermarmi brevemente su alcune considerazioni che, premetto, non costituiscono una vera e propria conclusione.

Innanzitutto, l'impossibilità di concludere veramente una biografia, soprattutto nel caso di personaggi che sono vissuti in un'epoca recentissima, tra Novecento ed anni Duemila, è costituita dalla memoria personale, collettiva e pubblica che molti contemporanei ne serbano. Una memoria, come dimostra ad esempio l'intitolazione della Biblioteca Lama a Malservisi nel 2014, generativa di una storia che continua anche dopo la loro morte. Probabilmente se mi trovassi ad occuparmi di Malservisi fra dieci anni molti e nuovi aspetti potrebbero essere aggiunti al lavoro. Inoltre, se dovessi definire in poche parole la figura di Malservisi - se dovessi trovare una sorta di epiteto o formula fissa come facevano gli antichi Greci - penso che lo indicherei come "Malservisi, maestro riflessivo, impegnato ed eclettico". L'analisi e l'intreccio delle fonti conservate nel suo archivio, oltre alle fonti orali raccolte, hanno rivelato una professionalità docente sempre impegnata in un'opera di riflessione, ex-ante, in itinere ed ex-post. Nel solco dei Maestri che aveva personalmente conosciuto o aveva studiato ed amato attraverso le loro opere - Dewey, Freinet, Lombardo Radice, Borghi, Ciari - Malservisi aveva costruito la propria professionalità e pratica all'insegna di un chiaro e rigoroso intento educativo e pedagogico, ovvero contribuire come guida e non come autorità alla formazione di personalità libere, autentiche, democratiche e cooperanti. Un obiettivo che fin dall'inizio della sua carriera magistrale aveva inteso raggiungere solo attraverso una piena e significativa collaborazione tra scuola, famiglia e società, da qui il suo impegno costante, anche e soprattutto nei momenti più difficoltosi e faticosi. Infine, Malservisi ha dimostrato di integrare nella sua personalità, sempre con grande originalità e creatività, diverse componenti: padre,

maestro, cittadino, bibliotecario, cantautore e molto altro. Per questo mi permetto di affermare come Cesare Malservisi possa ben rappresentare quell' «eccezionale normale» di cui parlava Grendi⁷⁰³, poiché attraverso il suo particolare e non comune percorso di vita ha lasciato le «tracce» e le «spie» di una storia collettiva.

La chiusura migliore per questa tesi mi sembra infine una lettera che Cesare Malservisi scrisse nel giugno 1997 - quando io avevo tredici anni - alle maestre del nido d'infanzia del nipote Nicola. Le parole, anzi la poesia, con cui il maestro, ormai in pensione, ringraziava le insegnanti del suo nipotino per tutto il loro operato auspicando di fatto che altri insegnanti potessero realizzare il tipo di scuola da loro offerto, mi sembrano infatti il miglior riassunto del suo modo di considerare e desiderare la scuola.

Letterina di un nonno

Se al mondo

*ce ne fossero tanti
di posti come questi
dove si impara ad affrontare mondi nuovi
senza smarrimenti, senza paure
dove si comincia a stare con gli altri
gustando rispetto e compagnia
dove ci si sente protetti conservando e
trovando spazi di autonomia
dove si è condotti a cercare una
libertà nelle regole comuni
dove si possono salutare i genitori
senza tremare, ma conservando
il piacere di ritrovarli
dove si trova un aiuto solerte
che invita all'autostima
dove si affinano strumenti di conoscenza
e modi di camminare
dove si incontrano
persone
come voi
donne
come voi.⁷⁰⁴*

⁷⁰³ E. Grendi, *Micro-analisi e storia sociale*, cit. , p. 512.

⁷⁰⁴ AMC, Copia delle lettera manoscritta di Cesare Malservisi alle insegnanti datata giugno 1997.

BIBLIOGRAFIA

Monografie, curatele e capitoli in volume

- A. Alberti (a cura di), *L'autoritarismo nella scuola*, Roma, Editori Riuniti, 1969.
- M. Altet, E. Charlier, L. Paquay, P. Perrenoud, *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Roma, Armando, 2006.
- L. Ambrosoli, *La Federazione Nazionale Insegnanti Scuola Media dalle origini al 1925*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.
- L. Aprea, *La pluriclasse*, Sorrento, Petagna, 1958.
- A. Ascenzi, R. Sani, *Oscuri martiri, eroi del dovere. Memoria e celebrazione del maestro elementare attraverso i necrologi pubblicati sulle riviste didattiche e magistrali nel primo secolo dell'Italia unita (1861-1961)*, Milano, Franco Angeli, 2016.
- A. Avanzini, *Borghi Lamberto*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000. Volume I (A-K)*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, pp. 198-199.
- T. Aymone, *Scuola dell'obbligo, città operaia*, Bari, Laterza, 1973.
- M. Bacigalupi, P. Fossati, *Giorgio Caproni maestro*, Genova, Il Melangolo, 2010.
- L. Baldissara, *Per una città più bella e più grande. Il governo del Comune di Bologna negli anni della ricostruzione 1945-1956*, Bologna, Il Mulino, 1994.
- L. Baldissara (a cura di), *Gli anni dell'azione collettiva. Per un dibattito sui movimenti politici e sociali nell'Italia degli anni '60 e '70*, Bologna, Clueb, 1997.
- G. Bandini, Bianchini P. (a cura di), *Fare storia in rete. Fonti e modelli di scrittura digitale per la storia dell'educazione, la storia moderna e la storia contemporanea*, Roma, Carocci, 2007.
- A. Barausse, *I maestri all'università. La Scuola pedagogica di Roma, 1904-1923*, Perugia, Morlacchi Editore, 2004.
- A. Barausse, *La scuola in Molise dalla Riforma Gentile al libro unico di Stato (1923-1929)*, Campobasso, Habacus, 2010.
- M. Barbagli, *Disoccupazione intellettuale e sistema scolastico in Italia (1858-1973)*, Bologna, Il Mulino, 1974.

- G. Barone, *Danilo Dolci, una rivoluzione non violenta. La vita e l'opera di uomo di pace*, Milano, Altraeconomia, 2010.
- S. Bartoloni (a cura di), *Per le strade del mondo: laiche e religiose fra Otto e Novecento*, Bologna, Il Mulino, 2007.
- E. Becchi, M. Ferrari (a cura di), *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, Milano, Franco Angeli, 2009.
- L. Bellatalla, *John Dewey e la cultura italiana del Novecento*, Pisa, ETS, 1999.
- C. Bermani, (a cura di), *Introduzione alla storia orale. Storia, conservazione delle fonti e problemi di metodo (volume I)*, Roma, Odradek, 1999.
- B. Bernardi, C. Poni, A. Triulzi (a cura di), *Fonti orali. Antropologia e storia*, Milano, Franco Angeli, 1978.
- G. Bini, *La pedagogia attivistica in Italia*, Roma, Editori Riuniti, 1971.
- T. Bertilotti, *Maestre a Lucca. Comuni e scuola pubblica nell'Italia liberale*, Brescia, La Scuola, 2006.
- A. Bertolini, *La scuola unica pluriclasse*, Brescia, La Scuola, 1949.
- D. Bertoni Jovine, *La scuola italiana dal 1870 ai giorni nostri*, Roma, Editori Riuniti, 1958.
- D. Bertoni Jovine, F. Malatesta, *Breve storia della scuola italiana*, Roma, Editori Riuniti, 1961.
- E. Beseghi, V. Telmon (a cura di), *Educazione al femminile. Dalla parità alla differenza*, Scandicci, La nuova Italia, 1992.
- C. Betti, *Sapienza e timor di Dio. La religione a scuola nel nostro secolo*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.
- A. Bianchi (a cura di), *L'istruzione in Italia tra Sette e Ottocento. Da Milano a Napoli. Casi regionali e tendenze nazionali*, Brescia, La Scuola, 2012.
- G. Bini, *Romanzi e realtà di maestri e di maestre*, in C. Vivanti (a cura di), *Storia d'Italia. Annali 4: Intellettuali e potere*, Torino, Einaudi, 1981, pp. 1105-1224.
- M. Bloch, *Apologia della storia o Mestiere di storico*, Torino, Einaudi, 1998.

- G. Bonfiglioli, *Bologna dalla prima alla seconda guerra mondiale (1918-1945)*, in A. Ferri, G. Roversi (a cura di), *Storia di Bologna, Bologna*, Edizioni Alfa, 1978, pp. 393-436.
- G. Bonomi, O. Righi (a cura di), *Una stagione pedagogica con Bruno Ciari*, Bologna, Il Mulino, 1982.
- B. Bonomo, *Voci della memoria. L'uso delle fonti orali nella ricerca storica*, Roma, Carocci, 2013.
- L. Borghi, *Educazione e autorità nell'Italia moderna*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- L. Borghi, *John Dewey e il pensiero pedagogico contemporaneo negli Stati Uniti*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.
- L. Borghi, *L'educazione e i suoi problemi*, Firenze, La Nuova Italia, 1953.
- E. Bosna, G. Genovesi (a cura di), *L'istruzione superiore in Italia*, Bari, Cacucci, 1988.
- P. Bourdieu, *Ragioni pratiche*, Bologna, Il Mulino, 1995.
- S. Braster, I. Grosvenor, M. Del Pozo Andrés (a cura di), *The black box of schooling. A cultural history of the classroom*, Brussels, Peter Lang, 2011.
- A. Broccoli (a cura di), *Ruolo, status e formazione dell'insegnante italiano dall'unità ad oggi*, Milano, ISEDI, 1978.
- E. Butturini, *La pace giusta testimoni e maestri tra '800 e '900*, Verona, Mazziana, 2004.
- F. P. Calvaruso, *La formazione umana e civica nell'esperienza delle scuole rurali e pluriclassi*, Roma, Anicia, 2013.
- F. Cambi, *La "scuola di Firenze" da Codignola a Laporta (1950-1975)*, Napoli, Liguori, 1982.
- F. Cambi (a cura di), *La ricerca storico-educativa in Italia, 1945-1990*, Milano, Mursia Editore, 1992.
- F. Cambi, S. Ulivieri (a cura di), *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, Scandicci, La Nuova Italia, 1994.

- F. Cambi, P. Orefice (a cura di), *Educazione, libertà, democrazia. Il pensiero pedagogico di Lamberto Borghi*, Napoli, Liguori Editore, 2005.
- F. Cambi, P. Federighi, A. Mariani (a cura di), *La pedagogia critica e laica a Firenze: 1950-2015*, Firenze, Firenze University Press, 2016.
- F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Bari, Laterza, 2003.
- F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza, 2005.
- A. Canevaro, E. Coccever, P. Weis, *Le ragioni dell'integrazione. Inserimento scolastico di alunni con handicap. Una ricerca in tre aree dell'Unione Europea*, Torino, UTET, 1996.
- A. Capitini (a cura di), *In cammino per la pace. Documenti e testimonianze sulla Marcia Perugia-Assisi*, Torino, Einaudi, 1962.
- A. Capitini, *Educazione aperta*, Firenze, La Nuova Italia, 1967.
- M. Catarci, *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, Torino, EGA, 2007.
- E. Catarsi, *L'educazione del popolo. Momenti e figure dell'istruzione popolare nell'Italia liberale*, Bergamo, Juvenilia, 1985.
- E. Catarsi, *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1990.
- M. Cattaneo, L. Pazzaglia (a cura di), *Maestri, educazione popolare e società in Scuola italiana moderna, 1893-1993*, Brescia, La Scuola, 1997.
- H. A. Cavallera, *Laporta Raffaele*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000. Volume II (L-Z)*, Milano, Editrice Bibliografica, 2013, pp. 18-19.
- H. A. Cavallera, *La ricerca storico-educativa oggi. Un confronto di metodi, modelli e programmi di ricerca*, Lecce, Pensa Multimedia, 2013.
- A. Centi, *La pluriclasse nella didattica moderna*, Roma, A. Armando, 1966.
- R. Cerri (a cura di), *Quando il territorio fa scuola. Da un'indagine sulle pluriclassi a un'idea di scuola*, Milano, Franco Angeli, 2010.
- J. Charnitzky, *Fascismo e scuola. La politica scolastica del regime (1922-1943)*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.

- G. Chiosso (a cura di), *Scuola e stampa nel Risorgimento. Giornali e riviste per l'educazione prima dell'Unità*, Milano Franco Angeli, 1989.
- G. Chiosso, *Alfabeti d'Italia. La Lotta contro l'ignoranza nell'Italia unita*, Torino, SEI, 2011.
- B. Ciari, B. Ciari, *I modi dell'insegnare*, Roma, Editori Riuniti, 1972 (a cura di A. Alberti).
- B. Ciari, *La grande disadattata*, Roma, Editori Riuniti, 1973 (a cura di A. Alberti).
- B. Ciari, *Le nuove tecniche didattiche*, Roma, Edizioni dell'asino, 2012.
- F. Ciampi, C. Malservisi, *Perché se ne vanno? Inchiesta dei ragazzi di Monterenzio*, Milano, Nicola Milano Editore, 1977.
- C. M. Cipolla, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Bologna, Il Mulino, 2002.
- G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai nostri giorni*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.
- M. Civra, *I programmi della scuola elementare dall'Unità d'Italia al 2000*, Torino, Marco Valerio Edizioni, 2002.
- E. Codignola, *Educazione liberatrice*, Firenze, La Nuova Italia, 1946.
- E. Codignola, *Un esperimento di scuola attiva. La scuola-città Pestalozzi*, Firenze, La Nuova Italia, 1954.
- E. Codignola e A. M. Codignola, *La Scuola-Città Pestalozzi*, Firenze, La Nuova Italia, 1962.
- A. Corsi, *Coèn Renato*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000. Volume I (A-M)*, cit., p. 371.
- C. Cottone, *La scuola unica pluriclasse*, Milano, Garzanti, 1948.
- M. Corsi, R. Sani (a cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Milano, Vita e Pensiero, 2004.
- G. Crainz, *Il paese mancato. Dal miracolo economico agli anni Ottanta*, Roma, Donzelli Editore, 2005.

- B. Croce, *La storia come pensiero e come azione*, Bari, Laterza, 1966.
- G. Dalle Fratte (a cura di), *La scuola e l'università nella formazione primaria degli insegnanti. Il tirocinio e il laboratorio*, Milano, Franco Angeli, 1998.
- R. S. Di Pol, *Cultura pedagogica e professionalità nella formazione del maestro italiano*, Torino, Sintagma, 1998.
- M. D'Ascenzo, *La scuola elementare nell'età liberale. Il caso Bologna (1859-1911)*, Bologna, CLUEB, 1997.
- M. D'Ascenzo, *Tra centro e periferia. La scuola elementare a Bologna dalla Daneo-Credaro all'avocazione statale (1911-1933)*, Bologna, CLUEB, 2006.
- M. D'Ascenzo, *Dagli esordi al '68*, in F. Frabboni, A. Genovese, A. Preti, W. Romani (a cura di), *Da Magistero a Scienze della formazione. Cinquant'anni di una facoltà innovativa dell'Ateneo bolognese*, Bologna, CLUEB, 2006, pp. 37-107.
- M. D'Ascenzo, *Momenti e figure femminili dell'associazionismo magistrale bolognese tra Otto e Novecento*, in C. Ghizzoni, S. Polenghi (a cura di), *L'altra metà della scuola*, Torino, SEI, 2008, pp. 215-248.
- M. D'Ascenzo, *Alberto Calderara. Microstoria di una professione docente tra Otto e Novecento*, Bologna, CLUEB, 2011.
- M. D'Ascenzo, *Col libro in mano. Maestri, editoria e vita scolastica tra Otto e Novecento*, Torino, SEI, 2013.
- M. D'Ascenzo, *Bonatto Francesco Bernardo*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000. Volume I (A-K)*, cit., 2013, pp. 184.
- M. D'Ascenzo, *Gattullo Mario*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000. Volume I (A-K)*, cit., 2013, p. 625.
- M. D'Ascenzo, *Gabelli Giuseppe*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000. Volume I (A-K)*, cit., 2013, p. 597.
- M. D'Ascenzo, *Pardo Ferruccio*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000. Volume II (L-Z)*, cit., 2013, p. 288.
- M. D'Ascenzo, *Tega Renato*, in G. Chiosso, R. Sani (a cura di), *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000. Volume II (L-Z)*, cit., 2013, p. 572.

M. D'Ascenzo, G. Ventura (a cura di), *Dalla parte delle maestre. La stagione pedagogica di Virginia Predieri (1931-2009)*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2016.

F. De Bartolomeis, *Valutazione e orientamento. Obiettivi strumenti metodi*, Torino, Loescher, 1974.

F. De Bartolomeis, *Scuola a tempo pieno*, Milano, Feltrinelli, 1983.

R. De Felice, *Le interpretazioni del fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1974.

E. De Fort, *I maestri di scuola*, in F. Della Peruta, S. Misiani, A. Pepe (a cura di), *Il sindacalismo federale nella storia d'Italia*, Milano, Franco Angeli, 2000, pp. 184-218.

E. De Fort, *Storie di scuole, storia della scuola: sviluppi e tendenze della storiografia*, in M. T. Segà (a cura di), *La scuola fa la storia. Gli archivi scolastici per la ricerca e la didattica*, Portogruaro, Ediclo, 2002, pp. 31-70.

L. De Franceschi, *Biblioteche e politica culturale a Bologna nella prima metà del Novecento. L'attività di Albano Sorbelli*, Milano, Fondazione Arnoldo e Alberto Mondadori, 1994.

F. De Giorgi, *L'istruzione per tutti. Storia della scuola come bene comune*, Brescia, Editrice La Scuola, 2010.

M. Dei, *Colletto bianco, grembiule nero. Gli insegnanti elementari italiani tra l'inizio del secolo e il secondo dopoguerra*, Bologna, Il Mulino, 1994.

T. De Mauro, *Storia linguistica d'Italia dall'Unità a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2017.

A. Dessardo, *Le ultime trincee. Politica e vita scolastica a Trento e Trieste (1918-1923)*, Brescia, La Scuola, 2016.

F. De Vivo Francesco, *La formazione del maestro dalla legge Casati ad oggi*, Brescia, La Scuola, 1986.

J. Dewey, *Esperienza e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1949.

J. Dewey, *L'educazione di oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1950.

J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1954.

- J. Dewey, *Scuola e società*, Firenze, La Nuova Italia, 1957.
- J. Dewey, *Teoria della valutazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1960.
- J. Dewey, *Come pensiamo. Una riformulazione del rapporto fra il pensiero riflessivo e l'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1961.
- J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1963.
- R. S. Di Pol, *Il sistema scolastico italiano. Origine, evoluzione, situazioni*, Torino, Marco Valerio Edizioni, 2002.
- D. Dolci, *Inventare il futuro*, Bari, Laterza, 1968.
- E. Durkheim, *Le rôle des grands hommes dans l'histoire*, in Id., *Textes. 1. Éléments d'une théorie sociale*, Paris, Les éditions de Minuit, 1975, pp. 409-417.
- U. Eco, *Apocalittici e integrati*, Milano, Bompiani, 1965.
- A. Escolano Benito, *La cultura empirica della scuola. Esperienza, memoria, archeologia*, Ferrara, Volta la carta, 2016.
- R. Farnè, *La scuola di Irene. Pace e guerra in educazione*, Scandicci, La Nuova Italia, 1989.
- R. Farnè, *Alberto Manzi. L'avventura di un maestro*, Bologna, Bononia University Press, 2011.
- L. Febvre, *Martin Lutero*, Bari, Laterza, 1969.
- L. Febvre, *Problemi di metodo storico*, Torino, Einaudi, 1966.
- G. Flores D'Arcais, *La dimensione storica. Materiali per la formazione del pedagogista*, Milano, Unicopli, 1990.
- R. Fornaca, *Analisi storica dei fenomeni educativi e problemi metodologici*, Torino, Paravia, 1973.
- R. Fornaca, *La ricerca storico-pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1975.
- R. Fornaca, *Formazione degli insegnanti e nuova pedagogia*, Torino, Giappichelli, 1984.
- P. Fossati, *I maestri del regime. Storia di un maestro nell'Italia fascista*, Milano, Unicopli, 2009.

- C. Freinet, E. Freinet, *Nascita di una pedagogia popolare*, Firenze, La Nuova Italia, 1955.
- C. Freinet, *Le mie tecniche*, Firenze, La Nuova Italia, 1969.
- C. Freinet, *Saggio di psicologia sensibile applicata all'educazione*, Firenze, Le Monnier, 1972.
- F. Fresi, L. Cecchini, *Campi incolti case vuote. L'esodo dalla campagna*, Brescia, La Scuola, 1979.
- V. Galetti, *Bologna, città di pace*, Bologna, Arte stampe, 1968.
- I. Gallo, *La biografia greca*, Università degli Studi di Salerno, Rubbettino, 2005.
- M. Gattullo, *Didattica e docimologia. Misurazione e valutazione nella scuola*, Roma, Armando, 1967.
- M. Gattullo, A. Genovese, M. L. Giovannini (a cura di), *Dal sessantotto alla scuola. Giovani insegnanti tra conservazione e rinnovamento*, il Mulino, Bologna, 1981.
- M. Gattullo, A. Visalberghi (a cura di), *La scuola italiana dal 1945 al 1983*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1986.
- M. Gecchele, P. Dal Toso (a cura di), *Educazione democratica per una pace giusta*, Roma, Armando, 2010.
- G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma, Laterza, 2004.
- G. Genovesi, P. Russo (a cura di), *La formazione del maestro in Italia: atti dell'8° Convegno nazionale del CIRSE, Cassino, 8-11 novembre 1995*, Ferrara, Corso, 1996.
- E. Gentile, *Fascismo. Storia e interpretazione*, Roma, Laterza, 2005.
- E. Gianini Belotti, *Prima della quiete. Storia di Italia Donati*, Milano, Rizzoli, 2003.
- C. Ghizzoni, *Cultura magistrale nella Lombardia del primo Novecento. Il contributo di Maria Magnocavallo (1869-1956)*, Brescia, Editrice La Scuola, 2005.
- L. Gherardi, *Le querce di Monte Sole: vita, e morte delle comunità martiri fra Setta e Reno, 1898-1944*, Bologna, Il Mulino, 1987.

- C. Ginzburg, *Il formaggio e i vermi. Il cosmo di un mugnaio del '500*, Torino, Einaudi, 1976.
- C. Ginzburg, *Miti, emblemi, spie. Morfologia e storia*, Torino, Einaudi 1986.
- J. Giraud, *L'adolescenza e il cinema*, Roma, Armando, 1958.
- G. W. F. Hegel, *Enciclopedia delle scienze filosofiche*, Milano, Rusconi, 1996.
- D. Izzo, *La valutazione*, Firenze, Le Monnier, 1976.
- I. Kant, *Idea per una storia universale in un intento cosmopolitico* Torino, UTET, 1998 (edizione italiana a cura di N. Bobbio, L. Firpo, V. Mathieu).
- R. Laporta, *Cinema ed età evolutiva*, Firenze, La Nuova Italia, 1957.
- R. Laporta, *Educazione e libertà in una società in progresso*, Firenze, La Nuova Italia, 1960.
- R. Laporta, *La comunità scolastica*, Firenze, La Nuova Italia, 1963.
- J. Le Goff (a cura di), *La nuova storia*, Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 1980,
- J. Le Goff, *Saint Louis*, Paris, Editions Gallimard, 1996.
- J. Le Goff, *San Francesco d'Assisi*, Roma-Bari, Laterza, 2002.
- G. Levi, *L'eredità immateriale. Carriera di un esorcista nel Piemonte del Seicento*, Torino, Einaudi, 1985.
- F. V. Lombardi, *I programmi per la scuola elementare dal 1860 al 1985*, Brescia, La Scuola, 1987.
- G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza magistrale*, Palermo, Sandron, 1923.
- G. Lombardo Radice, *Didattica viva*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, (a cura di E. Codignola).
- S. Loriga, *La piccola x. Dalla biografia alla storia*, Palermo, Sellerio, 2012.
- C. Malservisi, *Che bân udâur: 72 canzoni in dialetto bolognese con traduzioni*, Bologna, Alberto Perdisa, 2007 (a cura di F. Ciampi).

- A. Mariani (a cura di), *Ventacinque saggi di pedagogia*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- A. Martellini, *Fiori nei cannoni. Nonviolenza e antimilitarismo nell'Italia del Novecento*, Roma, Donzelli, 2006.
- A. Momigliano, *Lo sviluppo della biografia greca*, Torino, Einaudi, 1974.
- F. Montuschi, *Scuola senza voti*, Brescia, La scuola, 1977.
- G. Nocentini (a cura di), *Con l'aiuto della Signorina maestra: Elena Salvestrini e la scuola di Ponte Sestaione, Cutigliano 1926-1930*, Firenze, Consiglio Regionale della Toscana, 2014.
- N. S. Onofri, *Gli anni della dittatura (1920-1943)*, in A. Varni (a cura di), *Storia di Bologna. Bologna in età contemporanea 1915-2000*, Bologna, Bononia University Press, 2013, pp. 393-437.
- P. Ortoleva, *Saggio sui movimenti del 1968 in Europa e in America*, Roma, Editori riuniti, 1988.
- M. Ostenc, *La scuola italiana durante il fascismo*, Roma-Bari, Laterza, 1981.
- A. Palombarini, *Storie magistrali. maestre marchigiane tra Otto e Novecento*, Macerata, EUM, 2009.
- V. Papini (a cura di), *Donne di scuola. Immagini d'epoca sull'attività educativa delle donne in area pistoiese e lucchese*, Borgo a Buggiano, Istituto storico lucchese, 2008.
- V. Papini (a cura di), *Quando le donne salirono in cattedra. La faticosa conquista del ruolo educativo fra '800 e '900. Esperienze toscane*, Lucca, Istituto storico lucchese, Sezione Storia e storie al femminile, 2009.
- I. Pau-Lessi, *La colonia, il centro e il soggiorno estivo di vacanza. Cenni storici ed aspetti metodologici*, Morbio inferiore, Edizioni Cemea, 1990.
- M. Pavone, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Milano, Mondadori, 2010.
- L. Pazzaglia, *Cattolici e scuola nell'Italia contemporanea*, Milano, I.S.U.-Università Cattolica, 1996.
- L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita: dalla Legge Casati al centro-sinistra*, Brescia, La scuola, 2001.

- A. Pettini, *Origini e sviluppo della cooperazione educativa in Italia: dal CTS al MCE, 1951-1957*, Milano, Emme, 1980.
- T. Pironi, *La pedagogia del nuovo di Aldo Capitini. Tra religione ed etica laica*, Bologna, Clueb, 1991.
- P. G. Piseri, *L'alfabeto delle riforme. Scuola e alfabetismo nel basso cremonese da Maria Teresa all'Unità*, Milano, Vita e Pensiero, 2002.
- S. Polenghi, *La scuola degli Asburgo. Pedagogia e formazione degli insegnanti tra il Danubio e il Po (1773-1918)*, Torino, SEI, 2012.
- S. Polenghi, G. Bandini (a cura di), *Enlarging one's vision. Strumenti per la ricerca educativa in ambito internazionale*, Milano, EDUCatt Università Cattolica, 2015.
- A. Portelli, *Storie orali. Racconto, immaginazione, dialogo*, Roma, Donzelli, 2007.
- F. Pruneri, *Oltre l'alfabeto. L'istruzione popolare dall'Unità d'Italia all'età giolittiana: il caso di Brescia*, Milano, Vita e Pensiero, 2006.
- D. Ragazzini, *Storia della scuola italiana: linee generali e problemi di ricerca*, Firenze, Le Monnier, 1990.
- D. Ragazzini (a cura di), *La storiografia digitale*, Torino, UTET, 2004.
- H. Renders, B. De Haan, J. Harmsma (a cura di), *The biographical turn. Lives in history*, New York, Routledge, 2017.
- J. Revel (a cura di), *Giochi di scala. La microstoria alla prova dell'esperienza*, Roma, Viella, 2006.
- G. Ricuperati, *Storia della scuola in Italia: dall'Unità ad oggi*, Brescia, La Scuola, 2015.
- R. Rizzi, (a cura di), *Dare di sé il meglio. La pratica educativa di Anna Marcucci Fantini dalla scuola primaria all'Università*, Gorizia, Centro Pedagogico MCE, 2001.
- R. Rizzi, *Pedagogia popolare: da Célestin Freinet al MCE-FIMEM. La dimensione sociale della cooperazione educativa*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2017.
- S. Romano, in A. Riosa (a cura di), *Biografia e storiografia*, Milano, Franco Angeli, 1983.

- J. J. Rousseau, Emilio, Bari, Laterza, 1967.
- R. Sani, A. Tedde (a cura di), *Maestri e istruzione popolare in Italia tra Otto e Novecento. Interpretazioni, prospettive di ricerca, esperienze in Sardegna*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.
- S. Santamaita, *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*, Milano, Mondadori, 2010.
- A. Santoni Rugiu, *Il professore nella scuola italiana*, Firenze, La Nuova Italia, 1959.
- A. Santoni Rugiu, *Ideologia e programmi nelle scuole elementari e magistrali dal 1859 al 1955*, Firenze, Manzuoli, 1982.
- A. Santoni Rugiu, G. Trebisacce (a cura di), *I problemi epistemologici e metodologici della ricerca storico-educativa*, Cosenza, Pellegrini Editore, 1983.
- A. Santoni Rugiu, *Maestre e maestri. La difficile storia degli insegnanti elementari*, Roma, Carocci, 2006.
- D. A. Schön, *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Milano, Franco Angeli, 2006.
- R. Sennett, *L'uomo artigiano*, Milano, Feltrinelli, 2012.
- B. Serpe, *La ricerca storico-educativa oggi. Fondamenti metodi insegnamento*, Cosenza, Jonica editrice, 1990.
- Soldani (a cura di), *L'educazione delle donne. Scuola e modelli di vita femminile nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, Franco Angeli, 1989.
- A. Stevani Colantoni, C. Barberini, *Abigaille Zanetta maestra a Milano tra guerra e fascismo: una figura di militante internazionalista*, Milano, Pantarei, 2016.
- L. Stone, *Viaggio nella storia*, Roma-Bari, Laterza, 1989.
- F. Susi, *Scuola, società, politica, democrazia. Dalla riforma Gentile ai Decreti delegati*, Roma, Armando, 2012.
- M. P. Tancredi Torelli, *La scuola a tempo pieno. Il significato politico e pedagogico dell'esperienza di tempo pieno*, Rimini-Firenze, Guaraldi Editore, 1976.
- S. Tarrow, *Democrazia e disordine. Movimenti di protesta e politica in Italia, 1965-1975*, Roma, Laterza, 1990.

P. Thompson, N. Burchardt, *Our Common History. The Transformation of Europe*, London, Pluto Press, 1982.

T. Tomasi, *La scuola italiana dalla dittatura alla Repubblica 1943-1948*, Roma, Editori Riuniti, 1976.

L. Trisciuzzi, *L'integrazione degli handicappati nella scuola dell'obbligo. Una proposta didattica alternativa*, Teramo, Giunti, 1980.

S. Ulivieri, *Gonfalonieri, maestri e scolari in Val di Cornia. Storia locale di istruzione popolare*, Milano, Franco Angeli, 1985.

B. Vertecchi, *Valutazione formativa*, Torino, Loescher, 1976.

V. Vidotto, *Italiani/e. Dal miracolo economico a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2005.

G. Vigo, *Il maestro elementare italiano nell'Ottocento. Condizioni economiche e status sociale*, Milano, Società Dante Alighieri, 1974.

G. Zago (a cura di), *Da maestri a direttori didattici. Esperienze scolastiche e di formazione universitaria nel veneto del dopoguerra*, Lecce, Pensa Multi Media, 2007.

Articoli in rivista

P. Allotti, *Studi recenti sull'epurazione nel secondo dopoguerra*, «Mondo contemporaneo: rivista di storia», fascicolo 1, 2008, pp. 149-168.

A. Arcomano, *Maestri del Mezzogiorno*, «Cultura e Società», luglio, 1960, pp. 815-826.

A. Arcomano, *Condizioni della scuola elementare nel Mezzogiorno*, «Riforma della scuola», n. 5, 1961, pp. 20-21.

A. Ascenzi, E. Patrizi, *Inside School Lives: Historiographical Perspectives and Case Studies. Teachers' Memories Preserved at the Centre for Documentation and Research on the History of Schoolbooks and Children's Literature*, in «Espacio, Tiempo y Educación», 3(1), 2016, pp. 343-362.

L. Bellatalla, *Lamberto Borghi interprete di Dewey: spunti sulla diffusione del pensiero di Dewey in Italia*, «Ricerche Pedagogiche», XII, 50, 1979, pp. 37-42.

T. Bertilotti, *“Cenno storico sulla malavventurata pratica dei libri scolastici”. Libri di testo per le scuole normali, politica scolastica e mercato editoriale*,

«Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni educative», n. 4, 1997, pp. 231-250.

C. Betti, *Maestre e maestri. Percorsi storiografici dal secondo dopoguerra al nuovo millennio*, «Annali online della Didattica e della Formazione Docente», Vol. 8, n. speciale, suppl. al n. 12, 2016, pp. 93-112.

D. Julia, *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 3, 1996, pp. 119-147.

N. Chiappano, *Un libero campo per i giuochi e le avventure dei ragazzi*, «Scuola e Città», 2, 1958, pp. 66-67.

G. Chiosso, *Dal mestiere alla professione magistrale. Note sul lavoro dei maestri elementari nel secondo Ottocento*, «History of Education & Children Literature», II, 1, 2007, pp. 85-86.

G. Cives, *La ricerca storico-educativa in Italia oggi*, «Studi sulla formazione», II, n. 2, 1999, pp. 14-38.

M. D'Ascenzo, *Linee di ricerca della storiografia scolastica in Italia: la storia locale*, «Espacio, Tiempo y Educación», 3(1), 2016, pp. 249-272.

M. D'Ascenzo, *Collettive and public memory on the walls. School naming as a resource in history of education*, «History of Education & Children Literature», XII/1, 2017, pp. 633-657.

R. Dal Piaz, *La scuola unica pluriclasse*, «Pedagogia e Vita», I, 1956, pp. 46-54.

G. de Failly, *Alcuni principi che guidano l'azione dei CEMEA*, «Scuola e Città», 10, 1958, p. 343-349.

G. de Failly, *Ancora dei principi che guidano l'azione dei CEMEA*, «Scuola e Città», 3, 1959, pp. 102-104.

E. De Fort, *L'associazionismo degli insegnanti elementari dall'età giolittiana al fascismo*, «Movimento operaio e socialista», n. 4, 1981, pp. 375-404.

E. De Fort, *I maestri elementari italiani dai primi del Novecento alla caduta del fascismo*, «Nuova Rivista Storica», fasc. V-VI, 1984, pp. 527-576.

F. De Giorgi, *Biografia e storia dell'educazione*, «Pedagogia e Vita», n. 3-4, 2009, p. 208-209.

M. Dei, *Le elezioni magistrali dal 1909 al 1924: un approccio sociologico*, «Rivista di Storia Contemporanea», n. 4, 1985, pp. 554-586.

G. Genovesi, *Il Maestro di Scuola. Istruzione popolare e maestri in un periodico ferrarese agli inizi dell'Unità*, «Bollettino Cirse», n. 28, 1994, pp. 15-27.

E. Grendi, *Micro-analisi e storia sociale*, «Quaderni storici», 35, 1977, pp. 506-520.

M. Gribaudi, *Storia orale e struttura del racconto autobiografico*, in «Quaderni storici», 39, 1978, pp. 1131-1146.

D. Julia, *Riflessioni sulla recente storiografia dell'educazione in Europa: per una storia comparata delle culture scolastiche*, «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 3, 1996, pp. 119-147.

G. Levi, *Les usages de la biographie*, «Annales. Économies, Sociétés, Civilisations», n. 6, 1989, pp. 1325-1336.

N. Mantica, *Sul divieto di matrimonio alle maestre delle scuole comunali*, «Bollettino CIRSE», n. 32, 1996, pp. 9-12.

J. Meda, «*Mezzi di educazione di massa*». *Nuove fonti e nuove prospettive di ricerca per una «storia materiale della scuola» tra XIX e XX secolo*, «History of Education & Children's Literature», VI, 1, 2011, pp. 253-255.

V. Montanari, *La pubblica lettura a Bologna: dalla libreria Zambeccari alle biblioteche di quartiere*, «Il carrobbio», 7, 1981, pp. 305-323.

L. Morgante, *Il dibattito in Italia tra laici e marxisti sulla pedagogia di Dewey dal 1945 ad oggi*, «Ricerche Pedagogiche», XXI, 86, 1988, pp. 1-26.

S. Polenghi, G. Bandini, *The history of education in its own light: signs of crisis, potential for growth*, «Espacio, Tiempo y Educación», 3 (1), 2016, pp. 3-20.

R. Sani, *History of Education in Modern and Contemporary Europe: New Sources and Lines of Research*, «History of Education Quarterly», vol. 53, n. 2, 2013, p. 185.

V. Sgambati, *Le lusinghe della biografia*, «Studi Storici», anno 36, n. 2, 1995, pp. 397-413.

E. Taviani, *L'anti-americanismo nella Sinistra italiana al tempo del Vietnam*, «Annali della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Catania», 6, 2007, pp. 165-185.

L. Todaro, *Profili della ricerca storico-educativa tra “microstoria” e “storie dal basso”*, «Annali on-line della Didattica e della Formazione docente», n. 6, 2013, p. 81.

L. Vanni, *Tra banchi, quaderni e calamai: la storia materiale della scuola nelle immagini della Fototeca storica dell'INDIRE*, «Studi sulla formazione», n. 2, 2015, p. 209.

A. Viñao Frago, *La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 3, n. 1, 2016, p. 25.

G. Zago, *La biografia nella storiografia e nella storiografia dell'educazione. Linee evolutive di un rapporto complesso*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 3, n. 1, 2016, pp. 203-234.